Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro ISN : 9395
Centre d'intérêt : 260

Gaudreau, Jean

L'éducation des personnes handicapées: hier et aujourd'hui / Jean Gaudreau, Andrea Canevaro. -- Montréal : Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche, [1990?]
240 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code : RR-035 Bibliogr. : p. 215-225

ISBN 2-920298-67-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Canevaro, Andrea ; Université de Montréal. Vice-décanat à la recherche

---

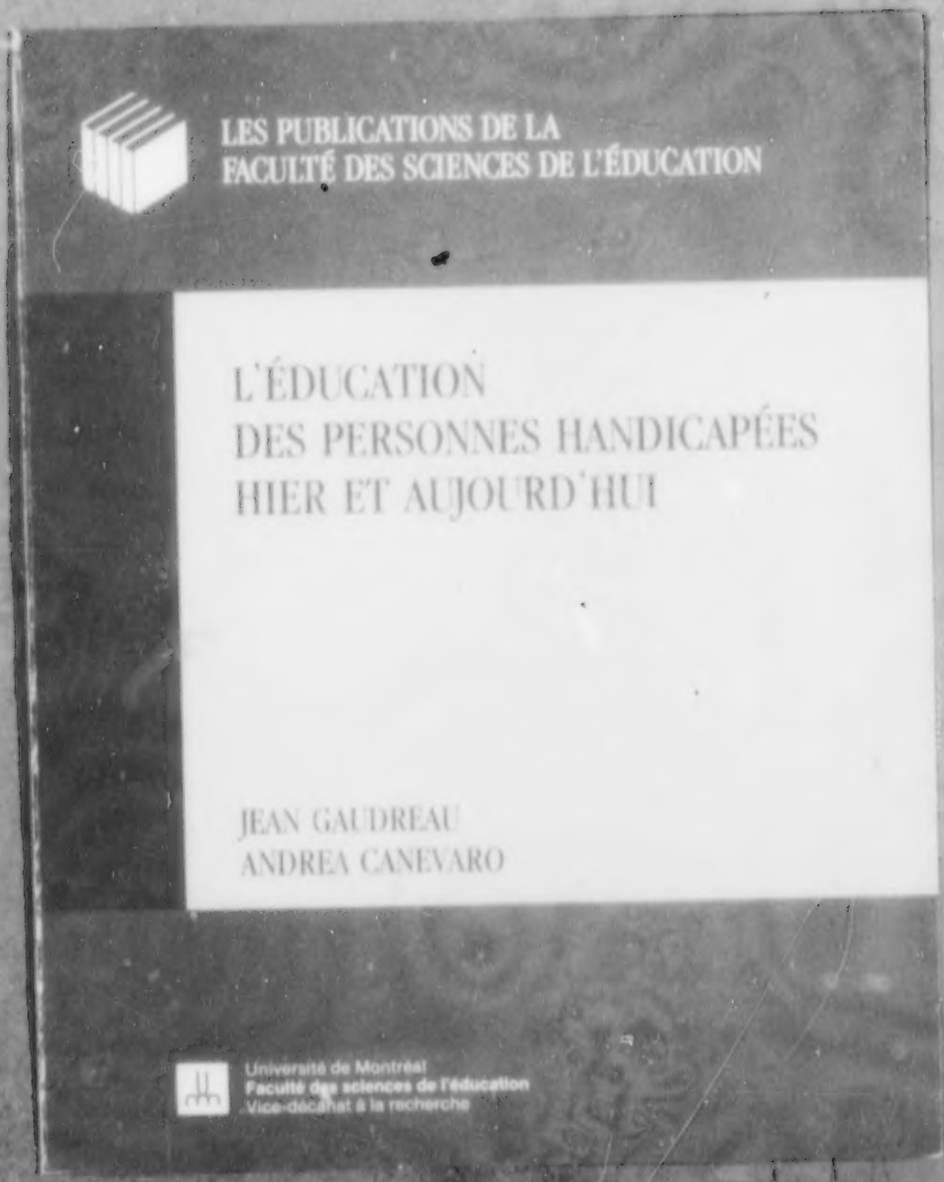
Descripteur(s) : Handicapé ; Education ; Histoire

Identificateur(s) de nom : Condillac, Etienne Bonnot ; Rousseau, Jean-Jacques ; Diderot, Denis ; Itard, Jean-Marc Gaspard ; Séguin, Edouard ; Epée, Charles de l' ; Down, John Langdon Haydon

---

Cette recherche veut mettre en lumière l'origine peu connue des pionniers de l'éducation des personnes handicapées. Les auteurs démontrent comment les activités pédagogiques des 18e et 19e siècles ont constitué les bases d'une éducation meilleure. Le premier chapitre est consacré à quelques philosophes du 18e siècle qui ont suscité en leur temps un intérêt considérable pour les différences interindividuelles, leurs causes et les implications éducatives et sociales. La deuxième partie du livre présente l'oeuvre pédagogique du "fondateur" de l'orthopédagogie, Jean-Marc Gaspard Itard, qui a inventé un mode relationnel afin de sortir l'enfant "sauvage" de l'Aveyron de son mutisme. La troisième partie s'attarde à l'oeuvre d'Edouard Séguin dans le domaine de l'éducation de l'handicapé intellectuel. La quatrième partie de l'ouvrage retrace les origines des pionniers de l'éducation auprès des handicapés sensoriels et des enfants trisomiques. Les travaux de l'Abbé de l'Epée et de Down y sont spécialement étudiés. Finalement, le dernier chapitre propose une réflexion d'ensemble sur les conditions d'intégration sociale de la personne handicapée, pour aujourd'hui et demain.

Type de document :


LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
L'ÉDUCATION
DES PERSONNES HANDICAPÉES
HIER ET AUJOURD'HUI
JEAN GAUDREAU
ANDREA CANEVARO
Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

9395

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES HIER ET AUJOURD'HUI

JEAN GAUDREAU
ANDREA CANEVARO

Dépôt légal : 4e trimestre 1990
ISBN 2-920508-67-x
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
André Brassard, président
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone (514) 343-5887
Télécopieur (514) 343-2283

L'ÉDUCATION DES PERSONNES HANDICAPÉES

HIER ET AUJOURD'HUI

par

Jean GAUDREAU

Université de Montréal

et

Andres CANEVARO

Université de Bologne

Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Le livre met en lumière l'origine trop peu connue des pionniers de l'éducation des personnes handicapées. Les auteurs démontrent comment ces activités pédagogiques des XVIIIième et XIXième siècles ont constitué les bases d'une éducation meilleure. Ces démarches éducatives alors inusitées étaient intimement liées à ce que nous appellerions aujourd'hui la recherche action.

L'ouvrage présente plusieurs documents historiques d'un grand intérêt et qui témoignent des vicissitudes rencontrées dans l'éducation des enfants "sauvages" par des éducateurs comme Itard, Séguin et l'Abbé de l'Epée, et des chercheurs comme Langdon Down (dont le nom reste associé au célèbre syndrome).

Parce qu'il traite à la fois de l'histoire des activités pédagogiques et de leurs instruments méthodologiques, ce livre s'adresse à tous ceux, pédagogues, psychologues, psychiatres, travailleurs sociaux, etc., qui, pour leur propre démarche, cherchent à approfondir les origines scientifiques de leur activité professionnelle, de même qu'aux étudiants futurs intervenants de l'enseignement "normal" aussi bien que "spécial".

Jean Gaudreau est professeur titulaire à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Département de psychopédagogie et d'andragogie). Son enseignement et ses recherches portent principalement sur les contextes de croissance de l'enfant, notamment de l'enfant handicapé. Il est l'auteur de nombreux articles spécialisés parus en plusieurs langues. Il a publié, aux Éditions Québec/Amérique, **De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés**.

Andrea Canevaro est professeur titulaire à la Facoltà di Magistero de l'Université de Bologne. Il est un spécialiste reconnu sur le plan international en pédagogie auprès des personnes porteuses d'un handicap intellectuel et un pionnier en Italie dans le domaine de l'intégration scolaire et sociale des personnes handicapées. Il est l'auteur de nombreux livres et articles. Il est régulièrement conférencier invité des universités québécoises.

Sans bien connaître tous les droits
Jamais on ne fut vraiment libre.
Et notre ignorant, dans les bois,
Ne savait pas qu'il était libre.
Or, comme il est bien arrêté
Que tout homme doit être libre,
Exprès nous l'avons arrêté
Pour l'informer qu'il était libre.

Le Journal de Paris, le 30 mars 1800.
Extrait d'une pièce alors représentée dans un théâtre parisien, dont les auteurs étaient Dupaty, Maurice et Charet, et qui relatait l'histoire du "Sauvage" de l'Aveyron.

TABLE DES MATIÈRES

- **AVANT-PROPOS** 7

- **REPÈRES CHRONOLOGIQUES** 13

- **PREMIÈRE PARTIE** 17

  1. La personne handicapée et la métaphysique des Lumières 19

  1.1 La statue de Condillac 20
  1.2 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) 23
  1.3 Denis Diderot (1713-1784) 25
  1.4 L'handicapé au XVIII ième siècle : du rejet à la pitié 31

  2. Narcisse a besoin de l'Autre 33

  2.1 Le cordonnier de Cluny et le paradigme bidimensionnel 33
  2.2 La recherche de l'Autre : le modèle de l'identité plurale 43

- **DEUXIÈME PARTIE** 49

  3. Itard et le "sauvage" de l'Aveyron : la recherche d'une identité convergente 51

  3.1 Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) 51
  3.2 Victor, le "sauvage" de l'Aveyron (circa 1788-1828) 53
  3.3 Les cinq "vues" pédagogiques d'Itard 62
  3.4 Le deuxième Rapport d'Itard sur les progrès de Victor 70
  3.5 Critiques et opinions sur l'oeuvre pédagogique d'Itard 73

  4. Itard, son personnage, sa personne 77

  4.1 Dans une histoire qui se répète, le passage du singulier au pluriel : La "prise en charge" du cas 77
  4.2 Itard et la redéfinition de l'engagement 82
  4.3 Les intentions des protagonistes et la découverte d'un lien commun 86

- **TROISIÈME PARTIE** 91

  5. Les trois temps de Séguin chez les "idiots" 93

  5.1 Edouard Séguin (1812-1880) 94
  5.2 Les principes éducatifs de Séguin 97
  5.3 Les trois temps de Séguin 98
  5.4 Actualité des principes de Séguin 100
  5.5 Digression sur Balthazar 109
  5.6 Conclusion 111

6. La recherche de l'identité chez Séguin 115

6.1 L'opposition à ses maîtres 115
6.2 Les conflits avec les médecins et les éducateurs 117
6.3 Une pédagogie de la recherche 123
6.4 Différents portraits 130
6.5 Observation participante 135

QUATRIÈME PARTIE 145

7. Le droit de parler. Monsieur l'Abbé de l'Epée 147

7.1 Charles de l'Epée, dit l'Abbé de l'Epée (1712-1789) 147
7.2 L'éducation des sourds, leur enfermement et leurs droits 149
7.3 Principes pédagogiques et postulats de base de l'Abbé de l'Epée dans l'instruction des sourds 153
7.4 La querelle des Anciens et des Modernes 161
7.5 Conclusion 162

8. Les syndromes du docteur Down 165

8.1 Deux façons de commencer 165
8.2 L'entrecroisement des deux façons 168
8.3 Qu'a vraiment dit le docteur Down? 172
8.4 Intégrer dans un contexte 175

CINQUIÈME PARTIE 179

9. L'intégration de l'handicapé, affaire de cohérence sociale 181

9.1 Résumé 181
9.2 Des besoins, des différences et des droits 182
9.3 L'échec du bilan fonctionnel 195
9.4 Les forces sociales en présence 197
9.5 Le destin fragile de Maryse 198
9.6 Présupposés socioculturels à l'intégration 202
9.7 Apport que l'intégration constitue pour l'ensemble de la société 205
9.8 Des sciences humaines au politique 209

Notes 213

Références bibliographiques 215

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 227

AVANT-PROPOS

Depuis fort longtemps, l'handicapé physique ou psychique a tour à tour inspiré rejet, peur, honte, dégoût ou culpabilité. Il a toujours su qu'il était un homme, alors même que les autres ne voyaient guère en lui que son seul handicap. Il lui a bien fallu apprendre à vivre avec cet handicap. Les "autres", les bien portants, ont toujours su qu'il était un handicapé, ils doivent maintenant apprendre à le voir comme une personne à part entière.

Aux dix-huitième et dix-neuvième siècles, quelques pionniers de l'éducation dite spéciale ont déjà fait ce pas vers l'acceptation de l'handicapé. Leur zèle quotidien auprès des enfants démunis, leur naiveté même, inspirent encore la pédagogie contemporaine. À l'orée du vingt-et-unième siècle, que reste-t-il de valable des approches relationnelles, des principes d'éducation et des méthodes d'enseignement de Braille, de l'Abbé de l'Epée, d'Itard, de Séguin ou de Down? C'est d'abord pour répondre, en partie du moins, à ces questions que ce livre a été écrit.

Il est destiné au premier chef aux futurs enseignants, de l'enseignement "normal" ou de l'enseignement "spécial". Il s'adresse également à tous ceux qui estiment important que le déficit objectif de certains parmi nous ne se transforme irrémédiablement en handicap subjectif et en aliénation sociale.

À l'origine, le terme de *handicap* désignait, en tout cas dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle, un poids, un fardeau concret, que devait accepter de supporter, dans les courses de chevaux, les cavaliers les plus habiles et les plus rapides. Par l'imposition d'une peine compensatoire, on voulait ainsi que, au point de départ, tous les coureurs soient à égalité et que l'épreuve sportive en devienne plus juste. Par un curieux renversement sémantique et social, le handicap est peu à peu devenu l'exact opposé: il signifie maintenant un poids que doit porter le plus faible ou le moins apte à affronter les exigences d'une société trop souvent élitiste. Étymologiquement, "hand in cap" signifie hasard, tirage au sort, au départ

des courses de chevaux. D'autres associent le mot handicap au monde du tennis; le joueur disait de son concurrent: "je le battrai tenant à la main (*hand*) une tasse (*cup*) de thé". Comme quoi l'emploi des mots est rarement innocent.

Que les premiers éducateurs des handicapés aient souvent été mus par un élan charitable, voire même par un certain voyeurisme, nul n'en disconviendra. Cela n'enlève d'ailleurs rien à la valeur de la découverte fondamentale qu'ils ont tous été amenés à faire: la relation éducative du maître avec son élève (handicapé ou non) conditionne largement l'identité et de l'un et de l'autre (Canevaro, 1986). L'éducateur, dans un échange réciproque avec l'infirme, aide celui-ci à acquérir une identité, à s'intégrer concrètement à un milieu précis. Cette intégration, à son tour, renforce chez l'élève son identité naissante, tout en lui procurant un droit d'exister et de parler circonscrit dans cet espace et ce temps donnés. Quand, en 1800, Itard rencontre le Sauvage de l'Aveyron, il lui donne un nom (Victor), lui conférant ainsi un début d'identité civile. Même lorsque, comme dans ce cas très particulier, la parole de l'élève n'apparaît guère, celle de l'illustre maître assure néanmoins à l'handicapé une identité par procuration, une identité pour ainsi dire déléguée. En grande partie grâce au maître qui s'en occupe, l'assiste, le stimule et le réconforte, l'handicapé acquert peu à peu droit de cité, avant même de pouvoir exercer de lui-même ce droit à part entière.

D'aucuns s'étonneront de ce que le premier chapitre soit consacré à quelques philosophes du XVIIIe siècle qui, sans vraiment ouvrir la voie théorique à l'éducation spéciale, ont tout de même suscité en leur temps un intérêt considérable, une fascination même, pour les différences interindividuelles, leurs causes et les implications éducatives et sociales. La métaphysique sensualiste du siècle des Lumières a ainsi inspiré, sinon guidé, le travail pédagogique des précurseurs qui nous intéressent, tout en contribuant d'ailleurs largement à l'insuccès relatif de leurs interventions. Il convenait donc de commencer par le commencement.

La deuxième partie du livre présente l'oeuvre pédagogique de celui qu'il faut vraiment considérer comme le fondateur de l'orthopéda-

gogie. Jean Marc Gaspard Itard. La réalisation de son projet pédagogique inouï a permis de sortir l'élève dont il s'est occupé pendant plus de cinq ans du rôle d'objet de curiosité scientifique, pour lui faire assumer un rôle de sujet, de sujet tragique de son destin. En s'accrochant obstinément au monstrueux, à l'étrange, à l'inhabituel, Itard a inventé un mode relationnel qui confère une identité à l'enfant jusque là solitaire et abandonné. En sortant Victor de son anonymat, sinon de son mutisme, Itard lui a donné un nom... et une histoire. Le personnage, la personne et le rôle d'Itard forment un tout.

La troisième partie reprend la même thématique avec, cette fois, le souci de faire ressortir l'aspect tout à fait contemporain de l'oeuvre d'Edouard Séguin dans le domaine de l'éducation de ceux qu'on ne peut décidément plus appeler aujourd'hui les "idiots", tant le terme est devenu indécent à nos chastes oreilles.

La quatrième partie de l'ouvrage retrace les origines des pionniers de l'éducation auprès des handicapés sensoriels et des enfants trisomiques. Les travaux de l'Abbé de l'Epée et de Down y sont spécialement étudiés.

Le dernier chapitre propose, dans un effort de synthèse, une réflexion d'ensemble sur les conditions d'intégration sociale de la personne handicapée, pour aujourd'hui et pour demain. Un tableau de repères chronologiques, situé en début de volume, permettra au lecteur non initié de mieux situer dans leur contexte historique les principaux personnages et événements que nous présentons.

Nous limiter ainsi aux travaux en majorité français n'implique aucunement qu'il ne se soit rien fait de valable ailleurs. Cela signifie simplement qu'étendre l'exposé aux pionniers de d'autres époques et d'autres pays eut représenté un travail d'une envergure présentement au-delà de nos moyens.

On peut juger hasardeux de remettre en lumière un certain nombre de méthodes pédagogiques du passé. Après tout, même les

méthodes dites nouvelles en éducation semblent malaisément survivre à leur fondateur. Cela fut le cas de Montessori, de Decroly, de Descoeudres, de Freinet, de Neil et de Bettelheim. On peut y voir trois raisons principales: 1) le succès éducatif (ou rééducatif) dépend moins de la robustesse du procédé technique suggéré par le pédagogue que de sa forte personnalité et, jusqu'à un certain point, de son talent de vendeur. Le maître parti, le fragile édifice conceptuel s'effondre. On songe aussi aux méthodes didactiques en mathématiques (de Diénes ou de d'autres). 2) les imprécisions et lacunes des postulats épistémologiques sur lesquels repose la méthode pédagogique. 3) le divorce entre la pratique pédagogique et le système de valeurs, ou l'idéologie sous-jacente. Claparède et Freinet, par exemple, prônaient tous deux le travail en équipes chez les enfants et répudiaient vertement l'enseignement magistral: celui-là, en fonction d'une croyance foncière dans le "darwinisme éducatif" (Merrieu, 1985), l'équipe permettant d'identifier très tôt le futur chef; celui-ci pour des convictions sociopolitiques diamétralement opposées aux convictions de Claparède.

Aucun des grands pédagogues qui nous intéressent ici ne méritent ces reproches. Leurs oeuvres, au contraire, une fois dépouillées des contingences de l'époque, conservent une fraîcheur que les éducateurs d'aujourd'hui, surtout ceux qui travaillent auprès des enfants handicapés, ne sauraient méconnaître. Du reste, en mesurant le peu de progrès théorique réalisé depuis Itard ou Séguin, ils seront moins tentés de faire reposer leur pratique pédagogique quotidienne, soit sur un vacuum conceptuel et idéologique (Gaudreau, 1980a, 1980b), soit encore sur une pseudo-théorie qui n'a pour seul mérite que d'être récente.

L'un de nous, en année sabbatique au cours de l'année universitaire 1986-1987, a pu bénéficier de deux sources principales d'influence sans lesquelles ce livre aurait difficilement pu voir le jour. D'une part, un séjour prolongé au Laboratoire de psychologie cognitive (U.E.R. de psychologie et des sciences de l'éducation) de l'Université des sciences sociales de Grenoble a alimenté une nécessaire curiosité pour un ensemble de problèmes cognitifs (donc d'apprentissage et d'éducation). D'autre part, des contacts réguliers avec la Facoltà di Magistero de

Bologne qui développe, dans le contexte italien, des modèles d'intégration tout à fait originaux, ont permis une discussion et une réflexion commune dont ce livre témoigne.

Nous remercions la direction de la Bibliothèque municipale de la Part-Dieu (Lyon) ainsi que celle du Centre de recherche d'histoire économique, sociale et institutionnelle de l'Université de Grenoble II de nous avoir favorisé l'accès à une documentation de première main. Enfin, la générosité du Professeur Alfred Brauner, fondateur du Centre de Saint-Mandé pour les enfants autistiques, a mis à notre disposition des textes d'Edouard Séguin aujourd'hui à peu près introuvables. Le culte que le Professeur Brauner voue à l'oeuvre de Séguin n'a pu manquer de nous inspirer profondément.

Nous dédions cet ouvrage à nos étudiantes et à nos étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et de la Facoltà di Magistero de l'Université de Bologne. Nous espérons qu'ils y trouveront, surtout et d'abord, une motivation durable envers la pédagogie appliquée aux personnes handicapées.

Plus que le résultat d'une simple collaboration, ce livre est, avant tout, la marque d'une amitié et d'une rare communion d'esprit. Les chapitres 1, 3, 5, 7 et 9 ont été rédigés par Jean Gaudreau. Les chapitres 2, 4, 6 et 8 sont d'Andrea Canevaro.

Le chapitre 2 a été traduit de l'italien par Andrea Canevaro et par Hélène Tessier; le chapitre 4, par Lina Costa ; le chapitre 6, par Monique Bessette; le chapitre 8, par Hélène Tessier. Cet ouvrage a été publié, en 1988, à la Nuova Italia Scientifica (Rome), puis réédité en 1989, sous le titre **L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna**.

La version italienne comprend, au surplus, un ensemble de documents historiques français, présentés en annexe.

Jean Gaudreau et Andrea Canevaro

REPÈRES CHRONOLOGIQUES

	1704	*Pensées sur l'éducation* de J. Locke
Jacob Rodrigues Pereire fait l'éducation du jeune d'Azy d'Estavigny, sourd-muet	1746	*Essai sur l'origine des connaissances humaines* de l'Abbé de Condillac
	1749	*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* de Diderot
	1751	*Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* de Diderot
	1754	*Traité des sensations* de l'Abbé de Condillac
Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes de Rousseau	1755	Texte de La Condamine (?) sur mademoiselle Le Blanc, la fille "sauvage"
	1757	Supplice de Damiens, Place de Grève, à Paris. Inflation galopante du prix du pain
L'Abbé de l'Epée, Charles Michel ouvre à Paris une école pour les sourds-muets	1760	
Contrat social, puis *Emile ou de l'Education*, de Rousseau	1762	
	1763	La Nouvelle-France est conquise par l'Angleterre

Naissance de J M G Itard	1774	
	1778	Mozart séjourne à Paris avec sa mère. Mort de Voltaire (mai) et de Rousseau (juillet)
	1785	Espérance de vie de 28 ans en Europe occidentale
	1789	Révolution française
	1791	Deuxième proclamation des Droits de l'Homme en France
	1796	Hahnemann fonde l'homéopathie
'Capture' de Victor dans les bois de l'Aveyron. Bonnaterre l'examine au Collège de Rodez	1799	Itard est engagé par l'Abbé Sicard
Victor est examiné par la *Société des Observateurs de l'Homme*. Itard prend en charge son éducation	1800	
Premier rapport d'Itard sur Victor adressé à Lucien Bonaparte, ministre de l'intérieur sous le Consulat	1801	
	1804	Napoléon se sacre Empereur Rédaction du Code civil
Deuxième rapport d'Itard sur le développement de Victor	1806	
	1810	La mortalité infantile est en France de 200 sur 1000

Naissance de Edouard Séguin	**1812**	À l'âge de trois ans, Louis Braille devient aveugle
	1817	Création de la première école pour sourds-muets aux États-Unis
Mort de Victor à environ 40 ans	**1828**	
	1837	Séguin entreprend l'éducation d'Adrien H.
Mort d'Itard à Beau-Séjour	**1838**	
Création de la première école pour arriérés par Séguin	**1839**	
Traitement moral, hygiène et éducation des idiots de Séguin	**1846**	
	1848	Abolition en France de certaines peines infamantes (carcan, exposition publique, etc.)
Séguin émigre aux U.S.A.	**1851**	Louis Napoléon devient Président
	1859	Charles Darwin publie l'*Origine des espèces*
Langdon Down publie les *Observations pour une classification ethnique des idiots*	**1866**	
Naissance de Maria Montessori	**1870**	
Sous l'initiative de Wilbur et Séguin, création de l'*American Association for Mental Deficiency*	**1873**	Congrès international d'éducation à Vienne. Séguin y présente un rapport

	1877	Fréquentation scolaire obligatoire en Italie (loi Coppino)
Mort de Séguin à New York	1880	
	1882	Fréquentation scolaire obligatoire en France (J. Ferry)

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 1

LA PERSONNE HANDICAPÉE ET LA MÉTAPHYSIQUE DES LUMIÈRES

> "L'histoire des doctrines pédagogiques, celle des institutions sociales, celle du personnel enseignant et de la sociologie des élèves, celle des résultats... a été longtemps négligée par les historiens, rejetée par les esprits présomptueux, caricaturée au nom d'idéologies. Or, cette compréhension du passé est aussi utile à la culture personnelle qu'indispensable à la préparation de l'avenir".
> (Trénard, 1986, p. 163)

Les historiens désignent souvent la période européenne qui va de 1750 à 1780 comme le siècle des Lumières. Pour l'opposer au classicisme royaliste qui l'a précédé, ils nomment ainsi un fort courant - idéologique et littéraire - représenté au mieux, en France, par les grands noms de l'*Encyclopédie* (d'Alembert, Rousseau, Diderot surtout) et dont se réclameront, quelques années plus tard, les classes bourgeoises de la Révolution.

Sous Louis XV déjà, des hommes cultivés, des femmes "savantes" s'interrogent, en des écrits jugés alors libelleux ou dans leurs salons mondains, sur la véritable nature de l'humanité, ils proclament l'égalité et les droits fondamentaux. C'est dans ce contexte sociopolitique très particulier que, quelques semaines après la parution à Londres de sa *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Denis Diderot est emprisonné à Vincennes (la Bastille étant pleine), pour le matérialisme de sa plume, et spécialement pour cette *Lettre sur les aveugles*...

Il est curieux de constater jusqu'à quel point les enfants "anormaux", aveugles, sourds et muets, "idiots", et surtout "sauvages" défraient la chronique de la seconde moitié du XVIIIième siècle et passionnent, à première vue du moins, médecins et philosophes de cette époque (Haslam, 1809). On a même pu dire que chaque philosophe français

avait alors son enfant sauvage favori, enfant dont il parlait à tout propos (Maison, 1964).

Ainsi, Jean-Jacques Rousseau, dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755, note III), traite de la marche bipède chez l'enfant et, se référant aussi bien à l'"enfant-loup" de la Hesse (découvert en 1344) qu'à Peter de Hanovre (découvert en 1724), va jusqu'à prétendre "que les enfants quadrupèdes n'ont dû leur état qu'à une situation fortuite de l'animal, imitation qui triomphe des dispositions anatomiques" (Maison, 1964, p. 102).

1.1 La statue de Condillac

À la même époque, l'Abbé de Condillac, ami de Rousseau et, lui aussi, collaborateur à la grande oeuvre de l'*Encyclopédie*, cite, dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), le deuxième enfant "sauvage", rapporté en Lithuanie en 1694, et prétendument élevé par des ours.

> "Notre statue, comme nous l'avons remarqué, pourroit être si fort occupée du soin de sa nourriture, qu'elle n'auroit pas un moment à donner à l'étude des objets dont elle étoit curieuse avant qu'elle eût l'organe du goût. Ne vivant que pour satisfaire à ce pressant besoin, les plaisirs des autres sens n'auroient plus d'attrait pour elle: elle ne remarqueroit plus les objets qui pourroient les produire. Sans étonnement, sans curiosité, elle cesseroit de réfléchir sur ce qu'elle a su, elle en oublieroit bientôt une partie.
>
> Tel étoit vraisemblablement le sort d'un enfant d'environ dix ans, qui vivoit parmi les ours, et qu'on trouva, en 1694, dans les forêts qui confinent la Lithuanie et la Russie. Il ne donnoit aucune marque de raison, marchoit sur ses pieds et sur ses mains, n'avoit aucun langage, et formoit des sons qui ressembloient en rien à ceux d'un homme. Il fut longtemps avant de pouvoir proférer quelques paroles, encore le fit-il d'une manière bien barbare. Aussi-tôt qu'il put parler, on l'interrogea sur son premier état; mais il ne s'en souvint non plus que nous nous souvenons de ce qui nous est arrivé au berceau.

> Quand on dit que cet enfant ne donnoit aucun signe de raison, ce n'est pas qu'il ne raisonnât suffisamment pour veiller à sa conservation; mais c'est que sa réflexion, jusqu'alors appliquée nécessairement à ce seul objet, n'avoit point eu l'occasion de se porter sur ceux dont nous nous occupons. Il n'avoit aucune des idées que notre statue a acquises, lorsqu'elle connaissoit d'autres besoins que celui de chercher des aliments; il manquoit de toutes les connaissances que les hommes doivent à leur commerce réciproque. En un mot, il paraissoit sans raison, non qu'absolument il n'en eût point, mais parce qu'il en avoit moins que nous"
> (Condillac, 1754, pp. 253 et 254).

Tout comme Diderot d'ailleurs, Condillac s'intéresse également aux aveugles-nés opérés tardivement des cataractes.

> "C'étoit un jeune homme de 13 à 14 ans. Il eut de la peine à se prêter à l'opération; il n'imaginoit pas ce qui pouvoit lui manquer. En connoîtrai-je mieux, disoit-il, mon jardin? M'y promènerai-je plus librement? D'ailleurs, n'ai-je pas sur les autres l'avantage d'aller la nuit avec plus d'assurance? C'est ainsi que les compensations qu'il trouvoit dans son état, lui faisoient présumer qu'il étoit tout aussi-bien partagé que nous. En effet, il ne pouvoit regretter un bien qu'il ne connaissoit pas"
> (*Ibidem*, p. 195).

Quant à Diderot, ce sont les handicapés sensoriels qui retiennent d'emblée son attention et alimentent incidemment sa réflexion épistémologique. Outre la *Lettre sur les aveugles*..., sur laquelle nous reviendrons longuement plus loin, soulignons la *Lettre sur les sourds et muets*... (18 février 1751) et une *Lettre à Catherine II* dans laquelle Diderot compare certains politiciens de son temps aux aveugles qui s'aviseraient de se prononcer sur les couleurs!

Au siècle des Lumières, et l'aveugle et l'enfant "sauvage" participent du même abandon, d'une étrange et complète aliénation sociale. Au surplus, l'un et l'autre constituent des cas limites, comme grossis au microscope de leur infirmité, de ce que peut produire l'humanité, soit qu'elle soit entravée par des conditions adverses de la *nature*, soit encore qu'elle ait été exposée à des situations de *culture* inopinée et extrême.

À cette époque, les enfants "anormaux" intéressent tout autant les médecins qui peuvent vérifier sur eux leurs connaissances anatomiques et physiologiques encore bien précaires (par exemple, Pinel, Gall, etc.). Mais c'est surtout à la métaphysique encyclopédique qu'ils posent un singulier problème épistémologique, en même temps qu'une interrogation nouvelle sur la "nature humaine".

> "Au XVIIIième siècle, dans l'athéisme des philosophes, la notion de Dieu est supprimée, mais non pas pour autant l'idée que l'essence précède l'existence. Cette idée, nous la retrouvons un peu partout; nous la retrouvons chez Diderot, chez Voltaire, et même chez Kant. L'homme est possesseur d'une nature humaine; cette nature humaine, qui est le concept humain, se retrouve chez tous les hommes, ce qui signifie que chaque homme est un exemple particulier d'un concept universel, l'homme; chez Kant, il résulte de cette universalité que l'homme des bois, l'homme de la nature, comme le bourgeois, sont astreints à la même définition, et possèdent les mêmes qualités de base".
> (Sartre, 1970, pp. 20-21).

D'autres philosophes du siècle des Lumières ne se contentent pas d'évoquer, ici ou là, tel ou tel enfant spécial, à seule fin d'illustrer leur propos théorique. Ils leur consacrent parfois une étude complète et fouillée. C'est le cas, par exemple, de cette étrange *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de dix ans*, publiée à Paris en 1755 par Madame H..., mais, par la suite attribuée à Ch. M. de la Condamine (Tinland, 1970). En 72 pages de faits souvent rocambolesques, on y lit la triste destinée de cette enfant, venue dont on ne sait où, qui nageait comme un phoque, pêchait les poissons avec sa bouche (sic!), mais ne parvenait pas à s'astreindre aux exercices de civilité auxquels les gens qui l'avaient recueillie voulaient la contraindre. Triste précurseur du Rapport et du Mémoire d'Itard sur le "sauvage" de l'Aveyron, ce texte d'un auteur incertain mêle comme à plaisir quelques faits plausibles à un fatras de fantaisies et d'invraisemblances.

La publication de cette *Histoire d'une jeune fille trouvée...* est, en tout cas, révélatrice de l'engouement morbide de l'époque pour les

aspects les plus incongrus de l'espèce humaine. Il ne faut certainement chercher aucune préoccupation pédagogique ou "philanthropique" (le mot est pourtant à la mode, alors). La jeune fille "sauvage", qui serait venue tantôt du Groënland, tantôt de la Nouvelle Zemble (!), se voit donner par ceux qui la "capturent" une identité toute française : on l'appelle mademoiselle Le Blanc. On la livre rapidement à la curiosité publique. Autant les textes d'Itard (1801 et 1806) sont remplis de sollicitude pédagogique et d'un souci d'intégration sociale de Victor, autant l'histoire attribuée au Sieur de la Condamine ne fait qu'ajouter sans plus à la Cour des miracles des badauds prérévolutionnaires. Entre mademoiselle Le Blanc et Victor de l'Aveyron, la pédagogie spéciale, l'orthopédagogie, est née.

Mais, quelle conception se fait-on, au XVIIIième siècle, de l'enfant handicapé ou désavantagé? À ce propos, examinons plus à fond les conceptions respectives de Rousseau et de Diderot. Peut-être y verrons-nous la personne handicapée acquérir une identité particulière (Canevaro, 1986).

1.2 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

> "La plus utile et la moins avancée de toutes les connaissances humaines me paraît être celle de l'homme... Car comment connaître la source de l'inégalité parmi les hommes, si l'on ne commence par les connaître eux-mêmes? Et comment l'homme viendra-t-il à bout de se voir tel que l'a formé la Nature, à travers tous les changements que la succession des temps et des choses a dû produire dans sa constitution originelle, et de démêler ce qu'il tient de son propre fond d'avec ce que les circonstances et ses progrès ont ajouté ou changé à son État primitif"
> (Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Édition Gallimard de 1965, p. 35).

Ce *Discours* de Rousseau ne saurait être considéré comme un traité de psychologie de l'enfant, encore moins d'éducation. Et pourtant, ne découvre-t-on pas, derrière l'utopie d'organisation sociale rousseauiste, une recherche de l'Homme, de *tous* les hommes, dans ce qu'ils ont de plus

naturellement bon, dans ce qu'ils ont en même temps de plus originel? Le regard de Jean-Jacques est sans doute aveuglé par l'utopie fondamentale; il n'empêche que, même lorsqu'il traite de philosophie de droit politique, le Citoyen de Genève est comme emporté par la même vision généreuse de l'humanité. Pour lui, même l'handicapé, même le "bon sauvage" est intelligent, bon, généreux... et bipède (Maison, 1964, p. 102). Rousseau reprendra le même thème dans l'*Emile*, tout en se gardant bien, cependant, de prendre un enfant handicapé pour élève.

Etrange protestant que Rousseau, modelé pour l'essentiel de sa formation catholique en Savoie, à Chambéry, auprès de sa bonne Madame de Warens. Il a voulu que la nature humaine fût bonne, mais il a cru, à peu de choses près, que tous les hommes étaient mauvais. Les inconditionnels de Rousseau, tel Starobinski (1987), le considèrent comme le philosophe qui, au siècle des Lumières, "crée une turbulence" et "amorce un dépaysement" (Starobinski, 1987, pp. 13 et 17). Il s'agit, à n'en pas douter, du Rousseau du *Contrat social*, bien plus que de celui d'*Héloïse*.

Bien avant l'heure, Rousseau s'est posé le problème de l'inné et de l'acquis, de la Nature et de la Culture. Lorsqu'il réfléchit sur le *Contrat social* (avril 1762) et sur le gouvernement idéal, il tire ses exemples et, bien souvent, son inspiration même, des êtres les plus défavorisés. Il veut retrouver l'Homme bon, l'humanité dans toute sa pureté originelle, comme dépouillée, pour ainsi dire, d'une culture qui l'aurait souillée. Son attirance pour les Indiens d'Amérique, pour les "sauvages" en général et pour les enfants "sauvages" en particulier n'est déjà plus, comme chez tant de ses contemporains, et notamment chez les autres philosophes encyclopédistes, qu'un intérêt purement épistémologique, voire une simple curiosité voyeuriste vis-à-vis de l'insolite. Tranquillement, péniblement, l'être différent, non seulement commence d'acquérir droit de cité, mais il devient comme le témoin de ce qu'un monde lui-même différent pourrait être si les conditions sociales venaient à changer. Chez le "bon sauvage" de Rousseau, ce sont les droits des handicapés d'aujourd'hui qui s'esquissent doucement. De ce point de vue, son propos est révolutionnaire.

Rousseau n'a que faire des problèmes oiseux de métaphysique cognitive qui, de Locke et Berkeley jusqu'à Condillac et Diderot, font de l'être différent une simple preuve *a contrario* des postulats sensualistes. Mais l'intérêt de Rousseau pour les enfants différents demeure hélas encore bien théorique. Nous le verrons plus loin.

1.3 Denis Diderot (1713-1784)

Esthète, traducteur, homme de théâtre, le grand responsable de l'Encyclopédie est certes moins précurseur que Rousseau en matière d'éducation. Néanmoins, sa *Lettre sur les aveugles à l'intention de ceux qui voient*, destinée à *Madame... X* pour son édification, est véritablement un traité condensé sur la connaissance humaine. Pourtant, que de froideur et de mépris même dans ses descriptions des personnes handicapées. Cette *Lettre*, comme d'ailleurs les *Additions à la Lettre...* (publiées 34 ans plus tard que la *Lettre* elle-même), renferment de précieuses observations préscientifiques sur plusieurs comportements de personnes porteuses d'un handicap visuel. On aurait toutefois tort d'y rechercher, en surplus, des préoccupations sociales et pédagogiques qui n'y sont pas. Le siècle des Lumières n'en était pas encore là.

> "Comme de toutes les démonstrations extérieures qui réveillent en nous la commisération et les idées de la douleur, les aveugles ne sont affectés que par la plainte; je les soupçonne en général, d'inhumanité. Qu'elle différence y a-t-il pour un aveugle, entre un homme qui urine et un homme qui, sans se plaindre, verse son sang? Nous-mêmes, ne cessons-nous pas de compatir lorsque la distance ou la petitesse des objets produit le même effet sur nous que la privation de la vue sur les aveugles? Tant que nos vertus dépendent de notre manière de sentir et du degré auquel les *choses* extérieures nous affectent?" (Diderot, *Lettre sur les aveugles...*, édition de 1961).

Diderot se passionne beaucoup moins pour les personnes privées de la vue que par le problème théorique soumis par William Molyneux:

"Supposez un aveugle de naissance qui soit présentement homme fait, auquel on ait appris à distinguer par l'attouchement un cube et un globe de même métal et à peu près de la même grosseur en sorte que lorsqu'il touche l'un et l'autre il puisse dire quel est le cube et quel est le globe. Supposez que, le cube et le globe étant posés sur une table, cet aveugle vienne à jouir de la vue, on demande si, en les voyant sans les toucher, il pourrait les discerner et dire quel est le globe et quel est le cube"
(Cité par Vernière, *in* Diderot, *Lettre sur les aveugles...*, édition de 1961, p. 77).

Au dix-huitième siècle, la chirurgie des cataractes n'en était encore qu'à ses débuts. Locke, comme Berkeley (1709), était catégorique: l'aveugle opéré tardivement dans la vie ne distinguerait rien avec ses yeux, du moins au début. Tout en usant de quelques réserves, l'opinion de Diderot sur le problème de Molyneux allait dans le même sens. Les travaux cliniques et expérimentaux du XXième siècle leur donnent assez raison (Von Senden, etc.). En définitive, c'est le cerveau, beaucoup plus que l'oeil lui-même, qui doit *apprendre* à voir. Perception et entendement ne font qu'un. Les idées commencent par les sens, mais s'élaborent ensuite sans eux.

Mais, bien au-delà de cette intéressante énigme épistémologique, la *Lettre sur les aveugles...* est, à maints égards, instructive sur la conception - nous dirions aujourd'hui sur l'attitude également - de l'auteur envers les personnes aveugles. Les exemples abondent.

"Je me doutais bien, madame, que l'aveugle-né, à qui M. de Réaumur vient de faire abattre la cataracte, ne vous apprendrait pas ce que vous vouliez savoir; mais je n'avais garde de deviner que ce ne serait ni sa faute, ni la vôtre. J'ai sollicité son bienfaiteur par moi-même, par ses meilleurs amis, par les compliments que je lui ai faits; nous n'en avons rien obtenu, et le premier appareil se lèvera sans vous. Des personnes de la première distinction ont eu l'honneur de partager son refus avec les philosophes".
(Diderot, *Lettre sur les aveugles...*, édition de 1961, p. 1).

Diderot semble bien exprimer ici à sa mystérieuse correspondante (madame de Puisieux, sa maîtresse en besoin d'argent, madame de Prémontval? Peu importe, du reste) de n'avoir point été convié à assister, dans des conditions d'asepsie et d'anesthésie qu'on imagine sans peine, à cette grande première chirurgicale. Il était si curieux de savoir si Berkeley avait raison. On aimerait aujourd'hui savoir si la patiente en question avait pleinement consenti à l'intervention, si on lui en avait expliqué les risques, les souffrances et les conséquences psychologiques multiples. On aimerait également connaître son passé, son état de vie, ses espoirs et ses besoins. Bref, on aimerait savoir qui elle était, comme personne. Mais ce sont là questions auxquelles la métaphysique de Diderot ne s'attardait guère[1].

Dans cette longue *Lettre sur les aveugles*..., Diderot relate précisément les comportements et sentiments de deux aveugles: l'aveugle-né de Puiseaux et le professeur Saunderson, célèbre géomètre anglais de son temps, devenu aveugle "en très bas âge". Au surplus, dans les *Additions à la Lettre sur les aveugles*, Diderot ajoute le cas très intéressant de mademoiselle Mélanie de Salignac, aveugle "presque en naissant". On est chaque fois frappé par l'intérêt exclusivement cognitiviste de l'auteur pour les faits et gestes de ses sujets d'observation. Les conséquences sociales du handicap sont toujours passées sous silence, ignorées. En voici d'autres exemples représentatifs.

> "Nous arrivâmes chez notre aveugle vers les cinq heures du soir, et nous le trouvâmes occupé à faire lire son fils avec des caractères en relief; il n'y avait pas plus d'une heure qu'il était levé; car vous ne saurez que la journée commence pour lui quand elle finit pour nous. Sa coutume est de vaquer à des affaires domestiques et de travailler, pendant que les autres reposent. A minuit, rien ne le gêne, et il n'est incommode à personne".
> (Diderot, *ibidem*, p. 143)

Diderot a certainement eu l'intuition de la relation entre le handicap et ses conséquences sociales. Mais, comme il s'intéressait avant tout à la connaissance, il n'a pas approfondi cet aspect de la question.

"Rien d'absolu dans la morale. Elle dépend de notre organisation spécifique; dans un monde d'aveugles, le vol serait puni plus sévèrement que dans un monde de clairvoyants."
(Diderot, *ibidem*).

Ce n'est pas qu'il n'appréhende les rapports entre la perception, dans ce cas déficitaire, de l'aveugle et son comportement, bien au contraire. Mais il s'arrête à la simple curiosité de la différence entre l'aveugle et le voyant. Ainsi, à propos du vol, mais aussi de la pudeur, envisagés d'un point de vue moral:

"Comme je n'ai jamais douté que l'état de nos organes et de nos sens n'ait beaucoup d'influence sur notre métaphysique et sur notre morale, et que nos idées les plus purement intellectuelles, si je puis parler ainsi, ne tiennent de fort près à la conformation de notre corps, je me suis mis à questionner notre aveugle sur les vices et sur les vertus. Je m'aperçus d'abord qu'il avait une *aversion prodigieuse pour le vol*: elle naissait en lui de deux causes: de la facilité qu'on avait de le voler, sans qu'il s'en aperçût; et plus encore, peut-être, de celle qu'on avait de l'apercevoir, quand il volait. Ce n'est pas qu'il ne sache très bien se mettre en garde contre le sens qu'il nous connaît de plus qu'à lui, et qu'il ignore la manière de bien cacher un vol. Il ne fait pas grand cas de la *pudeur*; sans les injures de l'air dont les vêtements le garantissent, il n'en comprendrait guère l'usage et il avoue franchement qu'il ne devine pas pourquoi l'on couvre plutôt une partie du corps qu'une autre et moins encore par quelle bizarrerie on donne entre ces parties la préférence à certaines, que leur usage et les indispositions auxquelles elles sont sujettes demanderaient que l'on tînt libres. Quoique nous soyons dans un siècle où l'esprit philosophique nous a débarrassés d'un grand nombre de préjugés, je ne crois pas que nous venions jamais jusqu'à méconnaître les prérogatives de la pudeur aussi parfaitement que mon aveugle."
(Diderot, *ibidem*, pp. 152-153)[2]

Il faut même qu'une personne aveugle lui explique que, même pour un handicapé de la vue, l'éducation qu'elle a reçue a tout de même son importance, en matière de pudeur, comme pour tout le reste! Ainsi s'exprime mademoiselle de Salignac relativement à la pudeur qu'elle affiche et dont Diderot paraît tellement s'étonner:

"C'est l'effet des discours de ma mère, elle m'a répété tant de fois que la vue de certaines parties du corps invitait au vice, et je vous avouerais, si j'osais, qu'il y a peu de temps que je l'ai comprise, et que peut-être il a fallu que je cessasse d'être innocente"
(*Additions à la Lettre sur les aveugles*, p. 218).

Dans la même *Lettre*, on relève de nombreux signes de pitié condescendante qui n'ont pu se dégager de réactions névrotiques millénaires face au handicap.

"Que les aveugles seraient malheureux sans les petites attentions de ceux qui les environnent! Nous-mêmes, que nous serions à plaindre sans elles! Les grands services sont comme des grosses pièces d'or ou d'argent qu'on a rarement l'occasion d'employer; mais les petites attentions sont une monnaie courante"
(*Lettre sur les aveugles* ..., *ibidem*, p. 144).

Et, encore:

"Ah! Madame, que la morale des aveugles est différente de la nôtre! Que celle d'un sourd différerait encore de celle d'un aveugle! et qu'un être qui aurait un sens de plus que nous, trouverait notre morale imparfaite, pour ne rien dire de pis!"
(*Ibidem*, p. 153).

En bonne logique sensualiste, Diderot passe sans ambages du plan sensoriel au plan éthique. Prenant appui sur des jeux de mots où le langage courant invite si souvent (par exemple, *sentir* est un verbe qui réfère soit à l'olfaction, soit à l'affectivité), il extrapole chez la personne aveugle une vie émotive toute conditionnée par son état de privation sensorielle partielle.

"Notre aveugle juge fort bien des symétries. La symétrie qui est peut-être une affaire de pure convention entre nous, est certainement telle à beaucoup d'égards, entre un aveugle et ceux qui voient. A force d'étudier par le tact la disposition que nous exigeons entre les parties qui composent un tout, pour l'appeler beau, un aveugle parvient à faire une juste application de ce terme. Mais

quand il dit, cela est beau, il ne juge pas, il rapporte seulement le jugement de ceux qui voient: et que font autre chose les trois quarts de ceux qui décident d'une pièce de théâtre, après l'avoir entendue, ou d'un livre, après l'avoir lu? La beauté pour un aveugle n'est qu'un mot, quand elle est séparée de l'utilité; et avec un organe de moins, combien de choses dont l'utilité lui échappe? Les aveugles ne sont-ils pas bien à plaindre, de n'estimer beau que ce qui est bon? combien de choses admirables perdues pour eux! le seul bien qui les dédommage de cette perte, c'est d'avoir des idées du beau, à la vérité moins étendues, mais plus nettes que des philosophes clairvoyants qui en ont traité fort au long".
(*Ibidem*, p. 144).

Et, surtout, ce chef d'oeuvre:

"Le poli des corps n'a guère moins de nuances pour lui, que le son de la voix; et il n'y aurait pas à craindre qu'il prît sa femme pour une autre, à moins qu'il ne gagnât au change. Il y a cependant bien de l'apparence que les femmes seraient communes chez un peuple d'aveugles, ou que leurs lois contre l'adultère seraient bien rigoureuses. Il serait si facile aux femmes de tromper leurs maris, en convenant d'un signe avec leurs amants".
(*Ibidem*, pp. 150-151).

Enfin, et tout comme Jean-Jacques Rousseau, Diderot évoque non seulement l'infirme, mais souvent, également, l'"Indien", c'est-à-dire l'amérindien, non pour sa pureté naturelle, lui, mais comme preuve critique de la justesse de sa métaphysique. Après tout, Diderot n'a guère confiance dans les capacités d'introspection des handicapés sensoriels, aveugles comme sourds. Il leur préfère nettement celles du Philosophe.

Il ne faut surtout pas voir dans la *Lettre sur les sourds et muets* (1751) un traité de pédagogie spéciale. Même si Diderot y mentionne expressément J.R. Pereira (1715-1780), précurseur du langage des signes à l'usage des personnes sourdes (la "dactylologie"), cette *Lettre*... traite, en fait, d'un problème tout autre, et peut-être tout à fait oiseux, de linguistique comparée: l'inversion fréquente des mots dans une phrase. La langue française qui, paraît-il, en fait moins usage que d'autres

langues, serait ainsi la langue de la clarté scientifique. Et, que viennent faire les sourds dans tout cela? Pour Diderot, la personne sourde représente au mieux le cas exceptionnel de quelqu'un qui parle avec ses mains. Fait-elle, elle aussi, des inversions (gestuelles!), surtout quand elle est ignare?

> "Si jamais un philosophe aveugle et sourd de naissance fait un homme à l'imitation de celui de Descartes, j'ose vous avouer, Madame, qu'il placera l'âme au bout des doigts"
> (Diderot, *Lettre sur les aveugles...*, *ibidem*, p. 158)

Aujourd'hui, cette phrase bien tournée ne mériterait certes plus la prison à Diderot. Elle témoignerait tout au plus d'une distance hautaine et attristante entre la philosophie de la connaissance et les réalités concrètes des problèmes d'adaptation quotidienne de l'handicapé sensoriel.

1.4 L'handicapé au XVIII ième siècle: du rejet à la pitié

Que, par rapport à Diderot, Rousseau ait l'avantage incontestable de ses préoccupations sociales et pédagogiques ne signifie pas que l'auteur de la *Nouvelle Héloïse* et de l'*Emile* eût accepté d'avoir pour élève - d'être *gouverneur*, comme il dit - un enfant handicapé. On est même tout à fait certain du contraire. Pour Rousseau, "il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme; ... Un corps débile affaiblit l'âme" (*Emile ou de l'éducation*, Édition Garnier, 1964, p. 29). Dans le premier livre de l'*Emile*, Rousseau établit même la liste des critères rigoureux de sélection de l'élève (fictif) sur lequel ses principes éducatifs fonctionneront au mieux: il préfère les garçons aux filles, il veut son élève français, et non "Lapon ou nègre du Bénin"; il le veut encore orphelin, mais provenant d'une famille bourgeoise; enfin, il exige de lui qu'il soit, dès la naissance, en parfaite santé!

> "...quiconque s'impose un devoir que la nature ne lui a point imposé, doit s'assurer auparavant des moyens de le remplir; autrement il se rend comptable même de ce qu'il n'aura pu faire. Celui qui se charge d'un élève infirme et valétudinaire change sa fonction de gouverneur en celle de garde-malade; il perd à soigner une vie inutile le temps

qu'il destinait à en augmenter le prix, il s'expose à voir une mère éplorée lui reprocher un jour la mort d'un fils qu'il lui aura longtemps conservé.

Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme. Que ferais-je en lui prodiguant vainement mes soins, sinon doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un? Qu'un autre à mon défaut se charge de cet infirme, j'y consens, et j'approuve sa charité; mais mon talent à moi n'est pas celui-là. Je ne sais point apprendre à vivre à qui ne songe qu'à s'empêcher de mourir".
(*Emile ou de l'éducation*, Edition Garnier, 1964, Livre premier, pp. 28-29)

La dureté de ces propos sur les personnes handicapées choque, quand on prend conscience qu'ils sont de l'illustre auteur et philosophe que l'histoire de la pédagogie retiendra comme le père du respect absolu de l'enfant et de ses besoins. Mais au moins, on mesure mieux ainsi le progrès réalisé, en si peu d'années, entre Rousseau et Itard. Mais il faudra attendre encore très longtemps pour que le rejet, puis la pitié charitable envers les handicapés, se transforment en perceptions réalistes et en acceptation, dans leur identité originale, des personnes porteuses de différences.

CHAPITRE 2

NARCISSE A BESOIN DE L'AUTRE

2.1 Le cordonnier de Cluny et le paradigme bidimensionnel

Le *Mercure de France* de décembre 1731 rapporte qu'une "jeune fille sauvage" fut trouvée dans les bois de Songi, près Châlons en Champagne, dans le nord de la France. L'enfant, d'environ neuf ou dix ans, fut nommée mademoiselle Le Blanc.

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, son histoire, racontée anonymement, sur la base de témoignages directs et indirects, fut publiée en 1755. On y apprend que la petite fille fit son apparition dans le village de Songi en septembre 1731, vers midi. Son aspect général était sauvage; son visage et ses mains étaient de couleur sombre. Elle tenait à la main un bâton. Les premiers à la voir s'enfuirent en criant: "Voilà le Diable!" Tout comme bien d'autres enfants "sauvages", tel, au début du siècle suivant, celui dont s'occupera Itard, la jeune fille de Songi démontra force et agilité; elle lutta avec succès contre un chien qu'on avait lâché sur elle; mademoiselle Le Blanc le tua, (comme le fera le "sauvage" confié aux soins d'Itard). Et tout comme d'autres enfants errants, d'abord attirés dans les villages par la faim, mademoiselle Le Blanc s'enfuit et se rendit, par la suite, difficile d'accès.

Ayant constaté qu'elle était assoiffée, les villageois cherchèrent à l'attraper, en mettant bien en évidence un seau d'eau plein à ras bord. Mais la méfiance tenait la petite fille éloignée. Ils usèrent alors d'un stratagème, suivant en cela le conseil de ceux qui soutenaient que les "sauvages", s'ils fuient les hommes et les adultes en général, craignent beaucoup moins les femmes accompagnées de petits enfants. C'est ainsi qu'une femme et quelques enfants se rendirent à l'endroit où la "sauvagesse" devait se trouver. La femme portait un enfant dans ses bras et souriait. Elle montrait à la petite fille des racines et deux poissons

qu'elle lui avait apportés. A force de signes d'amitié et de douceur, la femme réussit à faire s'approcher la "sauvagesse" jusqu'à ce que des hommes dissimulés s'en emparent.

Ainsi débute l'éducation de cette petite fille "sauvage". L'événement que nous venons de décrire réunit plusieurs couples conceptuels: *rassurer/capturer, communiquer/contenir, séduire/conquérir, individuer/englober*. Le village de Songi, dominé par le château du Vicomte d'Epinoy (il s'agit moins d'un château fortifié que d'un manoir seigneurial), semble présenter, d'une façon quasi scénique, les caractéristiques de ces couples antinomiques. Comme beaucoup de villages français, celui-ci séduit d'abord par ses grâces malicieuses, par son mélange de douceur et de sévérité. Il ne s'agit certes que d'une impression personnelle, mais j'ai vécu assez longtemps dans la campagne française pour me rappeler quelle profonde séduction elle pouvait exercer, malgré son caractère à la longue sévère et *déterminé*. Ce mot semble bien approprié: il implique une conviction profonde d'avoir raison de vivre comme on le fait et, par conséquent, une tendance à imposer notre mode de vie à autrui, et ce, par une logique des choses et des actions, plus que par des mots. Les paysans de Songi devaient être bien *déterminés* pour agir ainsi vis-à-vis de la petite fille "sauvage". Et qu'est-ce donc qui peut produire une telle détermination?

Dans un des contes rapportés par les frères Grimm, Jean-mon-Hérisson pique de sa peau épineuse la fille du roi qui l'avait trompé par quelque combine. "Voilà le prix pour ta déloyauté. Va-t-en, je ne veux plus te voir", dit-il en la chassant. Mais Jean-mon-Hérisson, sorte de "sauvage" malgré lui, se dirige vers un deuxième royaume où un autre roi lui a promis de lui accorder la première chose qu'il rencontrerait dans le palais royal. C'est, cette fois encore, la fille du roi. "Quand la princesse le vit, elle fut saisie d'horreur, car il avait vraiment un aspect monstrueux; mais elle pensa qu'il n'y avait rien d'autre à faire; elle l'avait promis à son père. Elle lui souhaita la bienvenue et ils se marièrent (...). Le soir, au moment de se coucher, elle eut très peur de ses épines, mais il lui dit de ne pas avoir peur, il ne lui ferait pas de mal; et il pria le vieux roi d'envoyer quatre hommes qui montassent la garde devant la porte de leur chambre et

qui allumassent un grand feu. une fois dans sa chambre, avant de se coucher, il se dépouillerait de sa peau de hérisson et la laisserait là, devant le lit, alors que les quatre hommes devraient vite la ramasser et tout de suite la jeter au feu et attendre jusqu'à ce que le feu l'eût détruite" (Grimm, édition de 1970, p. 204). Les hommes exécutent promptement les ordres que Jean-mon-Hérisson lui-même a donnés. Mais Jean-mon-Hérisson est encore "noir comme le charbon". Alors, à la demande du roi, intervient le médecin de la Cour qui lave Jean-mon-Hérisson avec de bons onguents et le parfume, le faisant devenir "blanc et beau, et il ressemblait à un jeune seigneur" (*Ibidem*).

Transposons. La petite fille "sauvage" de Songi, c'est un peu Jean-mon-Hérisson, la femme-appât, avec des aliments et des enfants dans les bras, c'est la princesse, les paysans dissimulés et qui capturent finalement la "sauvagesse", ce sont les quatre hommes qui montent la garde devant la chambre nuptiale. Le parallèle est frappant. La petite "sauvage" aussi est lavée et sa peau se révèle blanche et propre. Il ne manque qu'un élément pour que les deux histoires soient identiques. Jean-mon-Hérisson dit et prie, ce qui ne fut pas le cas pour mademoiselle Le Blanc, l'enfant "sauvage".

Les villageois de Songi étaient convaincus que la condition même de la fillette comportait une requête, une prière, et ne doutaient absolument pas de l'efficacité du leurre. D'autres motifs ont certes pu guider leur conduite: la curiosité, la peur, le malaise face à un être si différent, voire l'idée de pouvoir en tirer profit, en l'exposant dans des foires. Mais je prétends que leur intérêt premier est d'ordre éducatif, comme le reste de l'histoire le démontre d'ailleurs. Cet intérêt présume que la condition même de l'enfant "sauvage" constitue une requête implicite. Tout comme c'est le cas d'un enfant qui vient de naître, personne ne s'attend qu'il se serve de mots pour dire, prier, demander de l'aide, sa condition même est une requête.

De nos jours, de nombreuses études soulignent la différence fondamentale entre la froide administration de soins et de services nécessaires à la survie de l'enfant et l'entrelacement complexe des

requêtes et des satisfactions mutuelles (Montagu, 1975, 1981). Entre le récit d'un événement réel (celui de mademoiselle Le Blanc) et celui d'un conte de fées (Jean-mon-Hérisson) au demeurant tout à fait plongé dans la réalité, le parallélisme s'arrête au niveau de la communication et de la requête.

Alfred et Françoise Brauner (1986) croient reconnaître, dans le personnage de Jean-mon-Hérisson un enfant, d'abord prisonnier de l'autisme, puis libéré de sa prison d'épines. L'hypothèse de l'autisme infantile a été maintes fois formulée à propos d'un enfant "sauvage" encore beaucoup plus célèbre, celui qui fut confié aux soins d'Itard. Dans l'autisme infantile, le problème majeur est justement celui de la communication et de la requête. Le "sauvage" d'Itard est capturé au cours d'un rude hiver, à la frontière des dix-huitième et dix-neuvième siècles. Le froid et la faim rendent séduisantes à l'enfant les maisons d'un village paysan de l'Aveyron. On n'a donc pas besoin d'user avec lui de séductions particulières; et, dans ce cas, la condition même de l'enfant peut être considérée comme une demande d'aide, comme une requête. Et pourtant, même cet enfant-là n'accepta pas de gaieté de coeur les contraintes éducatives. L'Abbé Bonnaterre, professeur d'histoire naturelle à l'École centrale du Département de l'Aveyron, eut en charge le "sauvage" avant que celui-ci ne soit transféré à Paris pour y être confié à Itard. Il témoignera par écrit de la grande résistance du "sauvage" face aux tentatives d'apprivoisement.

Un autre savant de l'époque, Jean-Jacques Virey, écrivant lui aussi sur le même enfant "sauvage", se sent contraint de conclure en s'adressant directement au "jeune infortuné". Dans cette communication pour ainsi dire directe, Virey dit trois choses: 1) que le garçon était libre, à l'état sauvage dans les bois; 2) qu'il se trouve maintenant privé de sa liberté et placé dans une situation de dépendance par rapport à autrui; 3) qu'il devra verser beaucoup de larmes en parcourant la voie de l'éducation, mais qu'il parviendra au bonheur, dans une nouvelle existence dans laquelle il trouvera l'amour (Gineste, 1981, pp. 196-197). Pourquoi Virey sent-il le besoin de s'adresser ainsi au "sauvage" de l'Aveyron? Pour des motifs purement rhétoriques? Peut-être, dans une certaine mesure. Mais aussi

pour justifier les violences de la capture et de l'éducation de Victor. Mais il y a, plus encore, la nécessité de supposer la possibilité de communication future avec l'élève. C'est un peu comme si Virey voulait dire : pour l'instant, nous ne pouvons, d'aucune manière, interpeller le jeune "sauvage" ou interagir avec lui ; nous sommes forcés de le forcer. Mais nous espérons que, dans l'avenir, la maturité qu'il aura alors acquise permettra l'échange et les interactions aujourd'hui impossibles. C'est, en tout cas, une hypothèse. Pour l'instant, nous présumons avoir de bonnes raisons d'imposer à l'enfant une voie d'éducation qui comporte des larmes.

Les "couples conceptuels" dont je parlais plus haut sont d'habitude considérés dans une séquence temporelle longue et sont envisagés comme disjoints. Je voudrais plutôt les considérer dans leur co-présence, et dans le cadre d'une structure connective (Bateson, 1984, pp. 21 et 55). La structure dont il est ici question ne m'apparaît pas comme un déséquilibre dans lequel l'un des termes de l'antinomie s'appuierait sur le réel, et l'autre terme, sur l'hypothétique. Je souhaiterais que cette ambiguïté soit remplacée par un meilleur équilibre entre les deux éléments du couple. C'est un désir, mais c'est aussi un motif de recherche.

Henri Wallon (1970) a proposé une façon "dramatique" et "conflictuelle" de penser l'être-enfant. La différence enfant-adulte contient, comme donnée réelle, drame et conflit : différence irréductible et à laquelle on ne peut renoncer qu'au prix de graves altérations de la réalité même. Chez Wallon, cette situation n'est pas forcément tragique : l'identité de l'enfant peut se construire par oppositions et contrastes, dans un rapport de réciprocité que le contexte communicatif rend possible. La structure connective peut justement être ce contexte communicatif. C'est ce contexte qui rend co-présents les éléments des couples *rassurer/imposer*, *initiative/obstacle*, *agir/contenir*.

J'ai souvent réfléchi à la notion de *maternage* et, encore ici, cette notion m'aide à trouver une explication. L'image d'un adulte (la figure maternelle) qui tient dans ses bras un enfant évoque une intense interaction, tout autre que mécanique. L'adulte "contient" l'enfant et desserre l'étreinte en syntonie avec les initiatives de l'enfant, en le

contenant à nouveau si l'initiative du petit se transforme en danger. Ce dialogue tonico-émotif est le produit du contexte communicatif. Mais, peut-on supposer que le seul fait d'être un adulte et de tenir dans ses bras un enfant constitue un contexte communicatif? Ou encore, le contexte communicatif peut-il suffire à résoudre positivement le conflit du "couple conceptuel" de la co-présence? Je cherche une réponse dans cette citation:

> "La bonne information est le meilleur moyen pour rétablir le pouvoir : on l'a vu avec Cortés et avec les ordonnances royales. D'autre part, le droit à l'information est inaliénable, et il n'existe pas de pouvoir légitime si ce droit n'est pas respecté. Ceux qui ne cherchent pas à savoir, et ceux qui s'abstiennent d'informer, sont également coupables au regard de la société; ou, pour le dire en termes positifs, la fonction de l'information est une fonction sociale essentielle. Si l'information est efficace, la distinction entre "imposer" et "proposer" garde sa pertinence. Il n'est pas nécessaire de s'enfermer dans une stérile alternative : justifier les guerres coloniales (au nom de la supériorité de la civilisation occidentale), ou refuser toute interaction avec l'étranger (au nom de sa propre identité). La communication non violente existe, et on peut la défendre comme une valeur".
> (Todorov, 1982, p. 221)

Encore plus dans le domaine de l'éducation qu'ailleurs, on doit rechercher la communication non violente. Je ne crois pas que, si l'on veut parvenir à instaurer une communication non violente, on puisse séparer les deux termes du couple antinomique *imposer/proposer*, ni annuler purement et simplement l'imposition. Comme je l'ai mentionné plus haut, on doit, au contraire, conduire la recherche en maintenant la co-présence des pôles des couples conceptuels selon l'image pour moi très efficace du maternage. Cette recherche devrait considérer l'enfant, quels que soient par ailleurs sa condition, son âge, etc., comme un interlocuteur, comme quelqu'un qui, lui aussi à son tour, impose et propose.

La présence d'un handicap, par exemple, risque de produire une situation dans laquelle l'autre ne sera pas reconnu en tant qu'interlocuteur. On peut ainsi présumer savoir *a priori* quel doit être le parcours éducatif

de l'enfant handicapé, en lui imposant nos objectifs, et non en les construisant avec lui à travers une interaction continue. L'entrelacement et la réciprocité de la dualité *imposition/proposition* peut être remplacée par une alternance entre la seule imposition et la seule proposition. C'est le cas des enfants handicapés pour lesquels on met au point des programmes de réhabilitation qui ne fonctionnent pas sur un mode interactif, et qui ne le prévoient même pas. C'est souvent seulement une fois le programme réalisé qu'on pourra reconnaître, dans la personne handicapée, dans l'autre, un sujet capable de dénouer le dilemme imposition/proposition. Dans ces conditions, on peut se demander si les résultats obtenus tiennent au programme ou à l'interaction enseignant-sujet.

Le déroulement d'une communication, d'un contexte communicatif non violent possède un modèle privilégié: la recherche action. Ce n'est sans doute pas par hasard que, dans les milieux universitaires, ce modèle, considéré comme périphérique, soit aussi perçu comme un parent pauvre et dont on a presque honte. Il s'agit, c'est certain, d'un modèle peu conforme à l'Académie et aux académismes, mais qui amène le chercheur à interagir avec l'objet de sa recherche, et donc à s'impliquer directement. La recherche action se fonde sur une conception de la vérité centrée sur le dialogue. Dans une recherche de type classique, le chercheur occupe une position d'extériorité par rapport à l'objet d'étude. Au contraire, ce qui caractérise la recherche action, c'est la position d'intériorité du chercheur. Ce n'est pas tant par ses procédés d'intervention que la recherche action se différencie d'autres modèles de recherche que par son type de projet ("projectualité"). La finalité de la recherche classique est de décrire et d'expliquer; celle de la recherche action implique une volonté de réactiver le réel dans une perspective de changement (Debruelle-Vossinkel, 1981).

Un contexte communicatif comporte sa propre logique interne, en même temps que sa propre visibilité et mesurabilité externes. Selon moi, les aspects intérieurs et extérieurs du contexte ne sont presque jamais superposables. De même, on imagine fort mal qu'un contexte communicatif puisse être exclusivement défini par ses éléments visibles et mesurables.

Vers 1645, vivait à Cluny un cordonnier passionné par sa petite ville toute chargée d'Histoire. Le cordonnier de Cluny se plaignait de ce qu'inévitablement, on perdrait graduellement l'image et le souvenir de la grande et glorieuse abbaye qui avait rendu cette ville célèbre et que la Révolution avait presque entièrement détruite. Le cordonnier se rendait bien compte que, peu à peu, allaient aussi disparaître les témoins oculaires des splendeurs de cette grande abbaye. Il décida de construire, sur une table de sa maison, un modèle réduit de l'Abbaye de Cluny, un modèle fidèle jusque dans les moindres détails. Les dimensions de la table l'obligèrent hélas à modifier et réduire les proportions du terrain sur lequel avait été érigée la construction originale. Mais celle-ci fut parfaitement reproduite à l'échelle. Le cordonnier voulait ainsi transmettre aux générations futures une image la plus complète possible de l'Abbaye de Cluny.

Encore aujourd'hui, les voyageurs peuvent visiter les quelques vestiges de l'abbaye, maintenant incorporés dans un énorme Institut technique construit en 1800. Ils peuvent surtout y admirer le modèle réalisé par le cordonnier de Cluny. Il y a quelques années, les conservateurs du musée décidèrent de faire effectuer certaines réparations à la maquette. À cette occasion, on découvrit ce qu'aucun visiteur n'avait jamais soupçonné par le passé et dont la signification, même aujourd'hui, échappe à bien des gens. Le cordonnier avait placé, au centre de l'église de l'abbaye, l'image d'un prêtre orant. Cette image, à l'intérieur de la maquette, n'était absolument pas nécessaire à la conservation, pour la postérité, du chef-d'oeuvre cher au cordonnier. Mais la communication, celle du cordonnier de Cluny comme toute communication, possède une structure qui ne se réduit pas au seul visible. Je tiens le contexte communicatif du cordonnier de Cluny comme exemplaire à cet égard.

Retournons à notre petite fille "sauvage" que nous avons laissée entre les mains robustes des paysans de Songi. Mademoiselle Le Blanc se révéla être d'un caractère joyeux, capable de douceur, dans ses habitudes pourtant sauvages et même féroces. Elle tomba malade, on décida alors de la baptiser. L'enfant ne gardera aucun souvenir de la cérémonie. Elle dut de survivre au fait qu'un médecin lui offrit, en secret, de la viande crue et saignante. (On ne considérait pas que cette alimentation fût à la hauteur

d'une éducation civilisée). Pendant quelque temps, l'enfant fut complètement abandonnée dans un hospice, sans que personne ne pourvût à sa subsistance. C'est dans cet état qu'en 1752, son biographe anonyme l'a connue. Dès que le Duc d'Orléans la prit sous sa protection, son existence matérielle et spirituelle fut suivie avec plus d'attention. Ses préférences alimentaires, son mutisme général, sa grande mobilité physique et ses cris gutturaux firent dire à notre auteur que mademoiselle Le Blanc devait venir de pays ou de peuples lointains (Esquimaux, peuples du Labrador, de quelque lointaine île des Amériques, des Antilles, de Saint-Domingue ou de la Guadeloupe). L'"*Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée*" se termine justement sur le regret d'ignorer de quel peuple elle pût venir, mais sur l'espoir que la publication de ses vicissitudes contribuât à lui trouver une juste place dans la société.

Cette conclusion est très intéressante. L'hypothèse du narrateur est à peu près la suivante : la jeune fille était comme un morceau d'un puzzle, mais une pièce qui ne s'emboîterait pas dans un ensemble. Il aurait suffi de la remettre dans son "décor" pour lui redonner sa pleine signification et pour réduire ou annuler une différence autrement embarrassante et mystérieuse. D'une certaine façon, on peut relier cette façon de voir à ce que, plus d'un siècle plus tard, J. Langdon-Down décrivit comme 'mongolisme', une anomalie qu'on appelle précisément, de nos jours, syndrome de Down. Il est fort probable qu'entre les lignes, il y avait chez Down une hypothèse semblable à celle formulée à propos de mademoiselle Le Blanc.

On peut certes considérer aujourd'hui cette hypothèse comme ingénue et archaïque. Mais je ne la liquiderais pas si facilement. L'existence du cas mystérieux de cette jeune fille "sauvage" ne peut manquer de raviver le débat nature-culture et la possibilité qu'il entraîne de considérer le phénomène de la différence dans un cadre culturel et donc relatif. L'hypothèse d'un "décor" intégrateur, même si ce décor est placé sous des latitudes lointaines, fournit le cadre dans lequel peut prendre place les éléments interactifs dont nous parlions plus haut (Zanelli, 1986).

intéressante perspective qui permet de résoudre le paradigme bidimensionnel *imposer/proposer*. Et quand naît un enfant, quand il grandit dans un milieu qui l'accueille, il représente en quelque sorte une nouveauté qui s'intègre, ou ne s'intègre pas, dans un décor précis. On peut toujours supposer que, dans un décor lointain, l'enfant, dans ce lieu hypothétique, puisse s'intégrer et évoluer positivement. Mais on peut aussi tenter de construire ce décor dans lequel et lui et nous s'intégreriions harmonieusement.

Nous ne savons pas et ne prétendons pas savoir si nos théories sont plus valables que les théories des hommes de sciences de 1755 ou de 1866. Pour qui vit l'éducation d'une façon quotidienne, ces paroles d'Oscar Peterson, un des meilleurs pianistes de jazz, méritent toute notre réflexion: "Mon maître de musique classique avait l'habitude de me dire: Si tu te trompes, ne t'arrête pas. Cherche, autant qu'il est possible, que ta faute devienne une partie de ce que tu es en train de jouer. Une chose que je cherche de faire comprendre à mes élèves quand j'enseigne est la relativité des notes. Du point de vue de la mélodie il n'y a pas de fausses notes, car chaque note peut être rapportée à un accord. Chaque note peut trouver place dans ta ligne, selon la rapidité avec laquelle tu réussis à l'intégrer dans ton arrangement schématique" (L. Lyons, W. Keeny, 1985, pp. 185-186).

Je crois devoir conclure cette réflexion sur cette citation. On peut maintenant établir des relations entre les faits rapportés plus haut et le principe de la dissonance cognitive (Festinger, 1973), puis avec certaines études de René Girard (1980), à propos du désir mimétique et du double. Il est certain que le cordonnier de Cluny, fondateur, à sa manière, d'un paradigme bidimensionnel, fait partie d'une Académie particulière de sages et de savants, méconnus par les Académies officielles, mais sans doute facilement reconnus des enfants. Mais il n'y a là-dessus aucune certitude a priori.

2.2 La recherche de l'Autre: le modèle de l'identité plurale

R. Schmid (1980, pp. 35-42) souligne combien l'intérêt pour les enfants qui ont grandi isolés ou réputés avoir été élevés par des animaux s'est particulièrement accru aux dix-huitième et dix-neuvième siècles; et combien cette augmentation d'intérêt a coincidé avec l'augmentation de cas rapportés d'enfants élevés dans des conditions spéciales. Le phénomène a sûrement contribué à l'étude de l'enfance en général, et particulièrement à la compréhension des situations pathologiques. Mais on peut s'interroger sur les raisons d'un tel intérêt, philosophique ou scientifique, pour ces confrontations avec la *diversité*.

Nous pouvons faire l'hypothèse que cet intérêt est né, en Europe, avec la diffusion des technologies de production et l'extension de procédés de production indépendants de la force et de l'activité directe de l'Homme. M. Mc Luhen (1968) a identifié en Narcisse un mythe approprié à notre époque: l'homme se regarde et tombe en *amour* avec chaque extension de lui-même, extension reproduite dans une matière différente de laquelle il est fait.

L'homme de l'ère technologique, c'est Narcisse et l'ère technologique est *narcotique*. Le processus narcissique est douloureux parce qu'il est aussi amputation de soi, une auto-amputation et transfert dans un objet, d'une partie de soi pour le tout.

Comme on l'a déjà vu, Diderot écrivit ses deux oeuvres philosophiques à propos des aveugles et des sourds et muets au milieu du dix-huitième siècle. Cette période peut être presque considérée comme date symbolique pour l'intérêt pour la *diversité*. Nous pouvons supposer que le processus narcissique suscite la nécessité d'établir un rapport important sur le plan qualitatif avec un *autre* qui soit visiblement toi. Les sciences répondent à une exigence qui peut paraître paradoxale et conflictuelle: d'une part, il y a la recherche de la *diversité* pour l'étudier et la comprendre comme telle; de l'autre, il y a l'effort d'*annuler la diversité*, soit en reconnaissant les traits et les caractéristiques communes, soit en "éduquant" l'autre à assumer des comportements conformes aux usages du

modèle européen considéré "normal" (et donc, d'une certaine façon, "normatif").

Plusieurs chercheurs du dix-huitième siècle ont soulevé des aspects qui regardent la *diversité*. De nos jours, Sergio Moravia a porté une grande attention au développement de l'observation des signes et des gestes et, en général, de ce que nous appelons maintenant la communication non verbale (S. Moravia, 1970). On retrouve aussi dans cet aspect la dimension paradoxale ou conflictuelle : on veut reconnaître la particularité et donc la diversité de l'autre, et on veut trouver une seule "nature" humaine qui démontre comment les diversités s'annulent et se ramènent à un seul objet humain. C'est un aspect très intéressant qui mérite deux brefs rappels à des auteurs contemporains qui abordent les problématiques relatives à ce thème.

Festinger (1973, p. 2) a formulé l'hypothèse de la *dissonance cognitive*. On peut ainsi résumer son hypothèse :

1. l'existence de la dissonance, en provocant un malaise psychologique, portera l'individu à tenter de le réduire, pour obtenir la consonance;

2. quand il y a dissonance, l'individu, en plus de chercher à la réduire, évitera activement les situations et les connaissances qui augmenteraient probablement la dissonance.

La rencontre avec la *diversité* provoquerait une *dissonance* par rapport à ses propres cognitions. Et, pour surmonter le malaise ou la véritable souffrance qui l'accompagne, différentes stratégies peuvent être envisagées :

- on peut *nier toute importance à la diversité*, soit en la banalisant, soit en la dévalorisant, par des déclarations d'incrédulité et des accusations de mystification. Rappelons-nous que, dans presque tous les cas "sauvages" (en français dans le texte) ou d'enfants élevés dans des conditions extraordinaires, on retrouve des accusations de faux;

- on peut *étudier la diversité* pour la comprendre en tant que telle, et donc pour améliorer et augmenter ses propres connaissances. Dans ce cas, l'apport se veut uniquement quantitatif, sans remettre en cause le cadre cognitif déjà formé;

- on peut *étudier la diversité pour communiquer*, et donc pour transmettre et recevoir, *pour comparer et* examiner les caractéristiques qui sont communes et celles qui distinguent.

La *dissonance cognitive* provoque une réflexion utile sur l'éducation des handicapés, sur son histoire et sur nos attitudes actuelles. L'autre chercheur de notre époque qu'on doit prendre en considération et qu'on doit relier au thème de la diversité est René Girard. Dans ses études, on retrouve l'intérêt pour l'imbrication violence-non violence qui, comme on l'a vu, est fondamentale dans l'éducation des personnes handicapées. En particulier, Girard, dans des études assez complexes, isole et analyse deux éléments qui se rapportent continuellement à la violence-non violence: le *désir mimétique* et le *double*.

Selon cet auteur, une des dynamiques constantes de la violence-non violence est la fascination que chaque individu éprouve pour le mimétisme et donc, pourrions-nous dire, pour le fait de se reconnaître dans l'autre. En même temps, chacun sent comme une obscure menace la présence dans le monde de son *double* qui peut annuler l'originalité et polariser le bien et le mal, forçant ainsi chacun à faire un choix tragique et impossible entre le pôle positif et le pôle négatif de l'être (Girard, 1980).

L'intérêt pour la diversité, en réagissant au processus narcissique, se frappe au contraste entre le désir mimétique et la peur de son propre double. Plus simplement, nous désirons ressembler mais, en même temps, cette possibilité nous fait peur.

Le lien avec les hypothèses de Léon Festinger et de René Girard semble mettre en lumière le paradoxe et le conflit qui doit accompagner le développement d'un tel intérêt. Comme nous l'avons déjà vu, il y a

certainement eu, et il existe toujours, diverses modalités pour neutraliser, résoudre ou vivre le conflit et le paradoxe de la diversité.

Recherchons et tentons d'élaborer un *modèle de représentation plurale* du comportement humain. La rencontre avec la diversité peut permettre l'élaboration d'une représentation de soi qui peut être résumée ainsi : j'ai mon identité originale, de même que l'autre a la sienne; notre rencontre révèle et fait ainsi que moi j'ai quelque chose de l'autre et que l'autre ait quelque chose de moi. Le modèle d'identité plurale valorise les mécanismes d'identification, et se base sur le fait que chaque individu est un *système vivant* : en tant que tel, il est composé de *autos* (identité capable de se référer à soi-même) et de *oikos* (identité en relation avec autrui).

Il demeure intéressant de retrouver la notion d'*identité plurale* dans une oeuvre de Diderot à caractère esthétique, le *Paradoxe sur le comédien*, écrite vers 1770. Ce raisonnement sur le théâtre peut offrir d'excellentes réflexions pour l'éducation. Diderot oppose deux modèles : celui qui s'organise autour du terme *comédien* et celui autour du terme *acteur*. Diderot préfère le comédien à l'acteur.

> "Si le comédien était sensible, de bonne foi lui serait-il permis de jouer deux fois de suite un même rôle avec la même chaleur et le même succès? Très chaud à la première représentation, il serait épuisé et froid comme un marbre à la troisième. Au lieu qu'imitateur attentif et disciple réfléchi de la nature, la première fois qu'il se présentera sur la scène sous le nom d'Auguste, de Cinna, d'Orosmane, d'Agamemnon, de Mahomet, copiste rigoureux de lui-même ou de ses études, et observateur continu de nos sensations, son jeu, loin de s'affaiblir, se fortifiera des réflexions nouvelles qu'il aura recueillies; il s'exaltera ou se tempérera, et vous en serez de plus en plus satisfait. S'il est lui quand il joue, comment cessera-t-il d'être lui? S'il veut cesser d'être lui, comment saisira-t-il le point auquel il faut qu'il se place et s'arrête?
>
> Ce qui me confirme dans mon opinion, c'est l'inégalité des acteurs qui jouent d'âme. [ ] Au lieu que le comédien qui jouera de réflexion,

d'étude de la nature humaine, d'imitation constante d'après quelque modèle idéal, d'imagination, de mémoire, sera un, le même à toutes les représentations, toujours également parfait, tout a été mesuré, combiné, ordonné dans sa tête; il n'y a dans sa déclamation ni monotonie, ni dissonance. [...]

Sans doute elle (Mademoiselle Clairon) s'est fait un modèle auquel elle a d'abord cherché à se conformer; sans doute elle a conçu ce modèle le plus haut, le plus grand, le plus parfait qu'il lui a été possible; mais ce modèle qu'elle a emprunté de l'histoire, ou que son imagination a créé comme un grand fantôme, ce n'est pas elle; si ce modèle n'était que de sa hauteur, que son action serait faible et petite!"
(Diderot, édition de 1966, pp. 87-89. Diderot se réfère ci-haut à l'actrice Mademoiselle Clairon, nom d'artiste de Claire Leris, dite Hyppolyte Leris de la Tude, 1723-1803).

Le modèle d'identité plurale se retrouve dans le *comédien*. Tandis que l'acteur vit la fragilité d'une identification toute basée sur l'instinct, et donc unique, le comédien présente une identification complexe à son personnage dans laquelle il observe en même temps qu'il s'observe. Dans ce type d'identité, la peur de la rencontre avec l'autre est surmontée par la conscience que l'autre peut entraîner une plus vaste connaissance de soi.

Considérons ces deux modèles comme deux *représentations d'identité* qui peuvent être mises en *rapport avec la diversité*. Tentons maintenant de confronter les caractéristiques des deux représentations d'identité que nous appellerons *singulières* et *plurales*:

Représentations d'identités singulières	Représentations d'identités plurales
1. Rapports caractéristiques de la logique *linéaire*, et donc de la logique du tout ou rien (par exemple, ou bien on comprend, ou bien on ne comprend pas).	1. Rapports caractéristiques de la logique *constructive*, dans laquelle divers éléments peuvent référer à une multitude de modalités (par exemple, sans savoir très bien discourir sur ce sujet, on peut très bien savoir quoi faire quand il fait froid et comment se protéger contre la chaleur).
2. L'individu est considéré dans l'absolu; les faits et connaissances sont uniquement en rapport à l'individu.	2. Importance des contextes. On peut situer chaque événement dans divers contextes.
3. Par rapport à la connaissance, le sujet est égocentrique. Il n'existe qu'un mode de connaître, le sien.	3. Par rapport à la connaissance, le sujet est épistémique. Il est capable d'une pluralité de modes possibles de connaissance.
4. Le langage sert à transmettre un savoir statistique et de type hiérarchique. Le savoir académique est ainsi considéré comme plus relevé que le savoir d'un paysan.	4. Le langage est un instrument régulateur des rapports entre l'individu et le milieu; il est flexible et unificateur.
5. Par rapport à l'apprentissage, l'identité procède par l'homogénéité des sujets qui apprennent. Tout ce qui contribue à diminuer l'homogénéité est considéré comme un obstacle à l'apprentissage.	5. Par rapport à l'apprentissage, l'identité procède par comparaison de la pluralité des échanges et des modalités. L'hétérogénéité des groupes d'apprenants est un fait du réel qui détermine la possibilité même de connaître.

Retenons que la réflexion esthétique de Diderot le mettait en rapport, comme la communauté scientifique de son temps, avec un intérêt soutenu pour la diversité. Retenons également que la représentation de l'identité plurale a été et demeure un des modes possibles de rencontre de l'autre, en donnant une valeur positive au paradoxe et au conflit entre le désir de reconnaître l'autre dans sa diversité et la crainte de se reconnaître dans cette diversité.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 3

ITARD ET LE "SAUVAGE" DE L'AVEYRON : LA RECHERCHE D'UNE IDENTITÉ CONVERGENTE

> "Il y a toujours une manière de comprendre l'idiot, l'enfant, le primitif ou l'étranger, pourvu qu'on ait les renseignements suffisants".
> (Jean-Paul Sartre, 1970, p. 70)

Si l'on a souvent dit que l'oto-rhino-laryngologie et l'orthophonie modernes avaient été créées par le *docteur* Itard, on peut de même affirmer sans crainte aucune de se tromper que l'*éducateur* et le *philosophe* Itard, avec son illustre élève Victor, a inauguré l'ère de l'éducation spéciale, ou de l'orthopédagogie.

Après quelques éléments biographiques, nous examinerons en détail le "cas" Victor, moins comme Itard a pu le voir vers 1800 qu'avec les yeux cliniques du vingtième siècle. Nous nous interrogerons ensuite sur la nature de la relation pédagogique Itard-Victor, en regard tout spécialement de ce qu'on appelle maintenant les cinq "vues". Le chapitre se terminera par une critique de la théorie éducative d'Itard et par un ensemble de références bibliographiques pertinentes.

3.1 Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1828)

De nombreux auteurs, et notamment Delasiauve, 1865, Gineste et Postel, 1990, Lane, 1976, Maison, 1964, Michelet, 1969, rappellent, chacun à sa façon, les grands moments de la vie austère d'Itard. Voici quelques dates importantes :

- 24 avril 1774 : naissance d'Itard à Oraison, dans la Vallée de la Durance, dans une famille bourgeoise.

- Itard fait d'abord des études financières malheureuses puis, dans le cadre des armées de Napoléon, étude pour se présenter au concours de chirurgien, au Val-de-Grâce. Il s'avère un excellent "opérateur".

- Appelé d'urgence à prodiguer des soins à un petit pensionnaire de l'Institution impériale des sourds et muets, rue Saint-Jacques à Paris, Itard y fait alors la connaissance du directeur de cet établissement, l'Abbé Sicard, successeur de Charles Michel, dit l'Abbé de l'Épée, qui avait fondé l'Institution (voir chapitre 7).

- Le 31 décembre 1800, Itard est nommé médecin-résident de l'Institution des sourds et muets, alors même qu'il ne sera en fait reçu médecin qu'en 1803. Il consacrera toute sa carrière au traitement et à l'éducation des handicapés de l'ouïe. C'est lui qui perfectionnera le système de démutisation mis au point par l'Abbé de l'Épée.

- De 1801 à 1806, Itard procède à l'éducation quotidienne de Victor de l'Aveyron, dit le "sauvage", et adresse à son sujet deux volumineux rapports pédagogiques au Ministre de l'intérieur.

- 1828 : mort de Victor, à l'âge d'environ 40 ans, tout à fait oublié de Paris qu'il avait un temps tant intrigué.

- 1837 : rencontre présumée d'Itard et d'Edouard Séguin.

- 1838 : mort d'Itard, à Beau-Séjour, en banlieue de Paris. Par testament, il léguait une partie importante de ses biens à l'Institution impériale des sourds et muets.

Voilà trop sèchement résumées les étapes habituellement présentées de la vie et de la carrière professionnelle d'Itard. Ressemblait-il réellement à Henri IV?[3] Pourquoi était-il demeuré célibataire? Était-il réellement de naturel réservé, mais sur fond d'autoritarisme que François Truffault a incarné au cinéma (1969)? On n'en sait rien, en vérité. Et d'ailleurs, quelle importance? En revanche, on dispose, par ses deux Rapports aux Citoyens Lucien Bonaparte et Chaptal, tour à tour Ministres de

l'intérieur, des renseignements inestimables et de première main sur : 1) sa philosophie de l'éducation en général, et de l'éducation des enfants sourds en particulier ; 2) ses méthodes concrètes et sur son matériel éducatif ; 3) des changements pour ainsi dire quotidiens qu'il faisait subir à sa méthode pédagogique, en réaction des réactions de son élève, plus précisément en fonction des difficultés d'apprentissage de Victor.

3.2 Victor, le "sauvage" de l'Aveyron (circa 1788-1828)

De tous les présumés cas d'ensauvagement rapportés depuis trois cents ans (Malson, 1964 ; Singh et Zingg, 1980 ; Gesell, 1941 ; Leduc et al., 1988, etc.), celui du "sauvage" de l'Aveyron, tout en demeurant le plus illustre de tous, est également celui sur lequel on dispose des documents les plus nombreux et les plus dignes de foi. On possède même à son sujet les rapports intégraux de trois examens cliniques en plus, bien entendu, des deux Rapports d'évolution d'Itard lui-même.

Il s'agit d'un pré-adolescent, plusieurs fois aperçu, capturé, évadé, puis repris dans les bois montagneux de l'Aveyron, en France, à la fin du dix-huitième siècle. Il présentait, lors de sa "capture" définitive et le premier examen physique qu'il a subi, en 1799, examen effectué par l'Abbé Bonnaterre au Collège de Rodez, les caractéristiques typiques de ce que Linné appelait l'*Homo ferus* : faciès simiesque, absence de langage articulé, locomotion facilement quadrupède, etc. Il présentait également, par tout le corps, et surtout au niveau de la gorge, des cicatrices de très vilaines coupures. Il refusait de manger et de se vêtir comme une personne "civilisée". Les pires intempéries atmosphériques le rendaient très joyeux. Il se couchait par terre et lapait tout liquide qu'on lui proposait à boire.

Constans de Saint-Estève, alors commissaire du Gouvernement français à Saint-Servin et membre du Conseil régional du Département de l'Aveyron, a bien vu le "sauvage". Il a même présidé à son transfert de la maison de ferme où il était hébergé (et, de fait, détenu) à l'Orphelinat de Saint-Affrique[4]. Il écrit, fin 179- :

> "Tout le monde vint en foule pour voir cet enfant, qu'on disait être un sauvage. J'y courus

aussitôt, pour juger du degré de croyance que méritait ce bruit populaire. Je le trouvai assis auprès d'un bon feu, qui paraissait lui faire grand plaisir, mais témoignant par intervalles de l'inquiétude, que j'attribuai au grand concours de monde qui l'environnait. Je le considérai pendant quelque temps, sans mot dire; je lui parlai ensuite; et je ne tardais pas à m'apercevoir qu'il était muet. Bientôt après, je le crus sourd, lorsque j'eus remarqué qu'il ne faisait aucun signe en réponse aux diverses questions que je lui fis à haute et basse voix.

Je le pris avec affection par la main, pour le conduire chez moi; il résista avec effort; mais des caresses réitérées et particulièrement deux baisers que je lui donnai, avec le sourire de l'amitié, le décidèrent sur-le-champ, et il me témoigna depuis beaucoup de confiance".
(Constans de Saint-Estève, in Lane, 1979, p. 116).

"Rendus à la maison, je crus qu'il avait faim, et je lui fis donner à manger. Pendant notre chemin, on chercha à me persuader qu'il se nourrissait de racines et d'autres végétaux crus. Pour m'en assurer ou pour connaître son goût, je lui fis servir à la fois, dans un grand plat de terre, de la viande cuite et crue, du pain de seigle et de froment, des pommes, des poires, des raisins, des noix, des châtaignes, du gland, des pommes de terre, des racines de panais, et une orange. Il prit d'abord, avec confiance, les pommes de terre, qu'il jeta au milieu du feu pour les faire cuire; il empoigna les autres mets chacun en particulier, les flaira l'un après l'autre et les rejeta. Je dis alors à mon domestique d'aller prendre une plus grande quantité de pommes de terre. Il se réjouit en les voyant. Il en prit dans ses deux mains et les jeta au feu; un instant après, il les prit avec sa main droite, au milieu des charbons et les mangea toutes brûlantes. Il n'y eut pas moyen de lui faire attendre qu'elles fussent un peu refroidies; et il manifestait la douleur qu'il éprouvait, en se brûlant, par des sons inarticulés et sonores, sans être plaintifs. Quand il eut soif, il porta ses regards à droite et à gauche, ayant aperçu une cruche, sans faire le moindre signe, il mit ma main dans la sienne, et me conduisit vers la cruche qu'il frappa de sa main gauche, pour me demander à boire. On apporta du vin qu'il dédaigna, en témoignant de l'impatience sur le retard que je mettais à lui donner de l'eau.

Son frugal déjeûner fini, il se leva et courut vers la porte d'entrée, qu'il franchit pour s'en aller; et malgré mes cris, il fuyait toujours de telle manière que j'eus bien de la peine à l'atteindre. Je le ramenai sans qu'il fit aucun mouvement de peine ni de plaisir. Déjà il m'avait pleinement intéressé comme un être malheureux; je commençai à éprouver des sentiments d'une autre nature, ceux de la surprise et de la curiosité. Le refus du pain, des viandes, la préférence accordée aux pommes de terre, une sorte de sensation agréable, qu'il parut éprouver à la vue du gland qui lui avait été présenté, et qu'il tint dans sa main bien plus long-tems qu'aucun des autres objets, son air satisfait que rien ne troublait que par intervalles, quoique dans le dénuement le plus absolu, l'idée d'être privé du plein air, me firent juger que ce garçon avait vécu, dès sa plus tendre enfance, dans les bois, étranger aux besoins et aux habitudes sociales".
(*Ibidem*, pp. 116-117)

Le 9 janvier 1800, Constans de Saint-Estève continue sa narration si précieuse et rapporte ce que les administrateurs de l'Orphelinat ont noté à propos du jeune "sauvage":

"Il est certain qu'il ne vit que de pommes de terre et de noix. Si on lui donne du pain, il le sent, le mord, le crache et le jete. Il en est de même des autres aliments. Ces faits ne permettent pas de douter qu'il ne vécût depuis long-tems dans les bois. Comment a-t-il pu résister aux rigueurs de cet hiver, dans les bois de Lacaune? C'est la montagne la plus haute et la plus froide de nos contrées. Le froid a été plus vif cette année de 95. Cet enfant paroit n'avoir que dix ou douze ans tout au plus. Il est d'une jolie figure. Ses yeux sont noirs et très-vifs. Il cherche sans cesse les moyens de s'évader. Nous l'avons laissé sortir ce matin dans un champ contigu à l'hospice. Il s'est mis à courir à toute jambe. Si on ne l'eût suivi de près et atteint, il eût bientôt gagné la montagne et disparu. Il marche le trot. On lui a fait un petit habit de toile grise. Il ne sait comment s'en débarrasser; mais ce vêtement le gêne beaucoup. Nous venons de le laisser libre dans le jardin. Il vouloit s'échapper, et s'efforçait de rompre un des barreaux de la porte qui est à claire-voie. Il ne parle point. Quand on lui donne

> des pommes de terre, il en prend autant que ses jolies petites mains peuvent en contenir. Si elles sont cuites, (il les préfère ainsi) il les pèle et les mange comme un singe. Il a le rire très gracieux. Lorsqu'on lui ôte les pommes de terre, il pousse des cris aigus. Constans croit qu'il est sourd. Nous venons de nous convaincre du contraire, tout au plus, il a l'oreille dure. Je laisse aux savans à expliquer ce phénomène, et à en tirer les conséquences. Mais, je désire bien vivement que cet enfant intéressant puisse exciter la bienfaisance du gouvernement" (*Ibidem*, p. 19)

Et, en effet, cet enfant vraiment singulier allait très bientôt intéresser, pour un temps du moins, et le gouvernement et les savants.

Le premier intéressé fut l'Abbé Bonnaterre, professeur de zoologie. Il fit des pieds et des mains pour se faire mener le "sauvage" (on notera, en passant, qu'après plusieurs mois de captivité, l'enfant de l'Aveyron n'avait toujours pas de nom autre que le "sauvage"). Il l'examina donc au Collège de Rodez où il enseigne. Son *Rapport* écrit, cité *in extenso* par Lane (1979), est très intéressant autant par les précisions méticuleuses qu'il renferme que par ses lacunes, révélatrices tout autant des préoccupations de l'époque autant que des modes de relations des gens qui entourèrent immédiatement cette étrange créature. L'examen de Bonnaterre est presque exclusivement anatomique.

> "Tout son corps est couvert de cicatrices, dont la plupart paraissent avoir été produites par des brûlures.
>
> Il en a une sur le sourcil droit; une autre au milieu de la joue, du même côté; une autre sur le menton; et une autre sur la joue gauche.
>
> Lorsqu'il lève la tête, on aperçoit à l'extrémité supérieure de la trachée-artère et sur le milieu de la glotte, une suture transversale, d'environ quarante un millimètres de longueur, qui semble être la cicatrice d'une plaie faite avec un instrument tranchant. Est-ce qu'une main barbare, après avoir conduit cet enfant dans le désert, aurait dirigé sur lui un fer homicide, pour rendre sa perte plus sûre et plus complette?

> Sur toute la longueur du bras gauche, depuis l'articulation de l'humérus avec l'omoplate jusqu'au milieu de l'avant-bras, on découvre six larges cicatrices.
>
> Il y en a quelques petites sur les épaules, vers l'omoplate droite; une grande à la région de l'aine, du même côté; deux ou trois au dessus du pubis; et plusieurs autres sur les jambes et sur la fesse gauche, dont une ronde et creuse" (Bonnaterre, [2]: Lane, 1979, p. 42)

Quelques médecins psychiatres du XXe siècle (par exemple, Brauner et Brauner, 1969; Mannoni, 1965; etc.) verront, dans la cicatrice principale au niveau de la gorge, la preuve et les traces d'une tentative de suicide de la part d'un enfant par ailleurs autistique. Autres temps, autres modes diagnostiques.

Le rapport de l'Abbé Bonnaterre se poursuit par des observations tout aussi précieuses et précises que les précédentes, portant cette fois sur la démarche, l'état des sens de l'enfant, son degré de mutisme, ses "instincts", ses habitudes alimentaires et même son caractère. On y apprend notamment qu'au moment de sa capture (au début de 1799) et jusqu'au moment où il arrive à Paris, début 1800, l'enfant:

- trotte plutôt qu'il ne marche vraiment;
- peut courir sans jamais paraître essoufflé;
- adore se sauver dans les bois, surtout par mauvais temps;
- n'est pas vraiment sourd, mais n'utilise guère l'audition;
- présente des goûts et dégoûts alimentaires très précis;
- ne, pour tout langage, que des sons gutturaux;
- aime qu'on le flatte et qu'on l'embrasse et, quoique la plupart du temps méfiant, se révèle parfois capable de laisser paraître des signes d'amitié;

montre incontestablement des capacités d'apprentissage, ainsi, par exemple :

> "Lorsqu'il est arrivé de Saint Afrique, il était dans l'usage de faire ses besoins par tout où il se trouvait ; aujourd'hui, lorsqu'il est pressé par la nécessité, il fait ordinairement signe de lui ouvrir la porte, il sort, et il va dans une cour ou dans un lieu destiné à cette fonction"
> (Bonnaterre, in Lane, 1979, p. 54)

Bonnaterre conclut néanmoins par des "soupçons d'imbécillité". En somme, il prépare le terrain pour Pinel :

> "... nous sommes obligés de le dire, dans tous les cas où il ne s'agit ni de contenter ses besoins naturels, ni de satisfaire son appétit, on n'aperçoit en lui que des fonctions purement animales ; s'il a des sensations, elles ne font naître aucune idée"
> (*Ibidem*, p. 49).

Même pour avoir contribué à la révision de l'Encyclopédie (section zoologie), Bonnaterre n'en demeure pas moins, en cette fin du dix-huitième siècle français, un petit savant de province ; il manque à son jugement clinique sur le "sauvage" de l'Aveyron la respectabilité que seule la Capitale peut alors procurer. À ce propos, on peut dire que le "sauvage" était impatiemment attendu à Paris, par les membres de la *Société des Observateurs de l'Homme*, et notamment par le psychiatre Philippe Pinel. Son Rapport concernant l'enfant de l'Aveyron se terminera par un jugement implacable concernant son éventuelle éducabilité. Ce funeste Rapport est commenté en détails, entre autres par Lane (1979) :

> "On connaît tous les autres détails de sa vie depuis qu'il est entré dans la société, mais son discernement toujours borné aux objets de ses premiers besoins, son attention uniquement fixée sur la vue des substances alimentaires, ou sur les moyens de vivre dans un état d'indépendance dont il a fortement contracté l'habitude, le défaut total de développement ultérieur des facultés morales pour tout autre objet, n'annoncent-ils point qu'il doit être entièrement rangé parmi les enfants atteints d'idiotisme et de démence, et qu'on a aucun espoir fondé d'obtenir

des succès d'une institution méthodique et plus longtemps continuée?"
(Pinel, in Lane, 1979, p. 76)

On peut certes sourire aujourd'hui devant les hypothèses étiologiques émises de ce temps par le très sérieux Pinel sur la condition de l'enfant: 1) vive frayeur éprouvée par sa mère pendant la grossesse ou l'enfantement[5]; 2) frayeur ou convulsions survenues pendant l'enfance et provoquées chez l'enfant par des affections "vermineuses"; 3) dentition orageuse (*sic!*). Pinel, sans aucune preuve à l'appui, est d'opinion que c'est parce qu'au départ, l'enfant était anormal que ses parents l'avaient abandonné. Il faudra encore beaucoup de temps, si on excepte Itard qui apparaît ainsi comme un précurseur nettement en avance sur son temps à cet égard, pour qu'en sciences humaines, on en vienne à pouvoir soutenir le raisonnement inverse. De semblable façon, personne ne semble avoir alors relevé le sophisme impliqué dans le diagnostic psychique de Pinel, en vertu duquel une simple similitude de plusieurs symptômes devient une identité diagnostique. L'enfant présente un ensemble de signes qu'on retrouve souvent chez les patients de Bicêtre et de La Salpêtrière; or, ces patients ont déjà été diagnostiqués par Pinel comme idiots. L'enfant leur ressemble, donc il est lui-même idiot!

On remarquera également que le diagnostic de Pinel, "connu par son génie observateur et par ses profondes connaissances dans les maladies de l'intellect" (Brauner et Brauner, 1969, p. 42), consiste essentiellement à dresser une liste de choses que l'enfant *ne sait pas faire*.

> "... incapable d'attention, si ce n'est pour les objets de ses besoins, et conséquemment de toutes les opérations de l'esprit qu'entraîne cette première, dépourvu de mémoire, de jugement, d'aptitude à l'imitation, et tellement borné dans les idées même relatives à ses besoins, qu'il n'était point encore parvenu à ouvrir une porte ni à monter sur une chaise pour atteindre les aliments qu'on élevait hors de la portée de sa main; enfin dépourvu de tout moyen de communication, n'attachant ni expression ni attention aux gestes et aux mouvements de son corps, passant avec rapidité et sans motif présumable d'une tristesse apathique aux éclats

> de rire les plus immodérés, insensible à toute espèce d'affections morales, son discernement n'était qu'en calcul de gloutonnerie, son plaisir une sensation agréable des organes du goût, son intelligence la susceptibilité de produire quelques idées incohérentes, relatives à ses besoins; toute son existence, en un mot, une vie purement animale"
> (*Ibidem*, p. 42).

Pinel a sans doute placé les malades mentaux de son temps dans des conditions de vie plus humaines. Il n'a certainement pas inventé le bilan fonctionnel!

En août 1800, les uns disent aux jardins du Luxembourg, les autres, à l'*Institution des sourds et muets*, Itard, qui a alors 26 ans, fait la rencontre du "sauvage". Cette rencontre historique, décisive pour l'identité du maître comme celle de l'élève, c'est la rencontre de la philosophie sensualiste, de la médecine vacillante du début du XIXe siècle, d'un jeune homme idéaliste et d'un pré-adolescent *aliéné*, au sens premier du terme, d'un pré-adolescent au demeurant très rébarbatif. Itard lui donnera plus tard un nom, Victor et, ce faisant, il lui conférera un début d'identité civile et sociale.

Malgré la haute estime intellectuelle dans laquelle Itard tenait Pinel, il ne put admettre le verdict sans appel prononcé sur Victor, non plus que la conception étiologique univoque du célèbre médecin. Il proposa (il se proposa) plutôt l'explication et l'attitude suivantes:

> "Si l'on donnait à résoudre ce problème de metaphysique: déterminer quels seraient le degré d'intelligence et la nature des idées d'un adolescent qui, privé dès son enfance de toute éducation, aurait vécu entièrement séparé des individus de son espèce, je me trompe grossièrement, ou la solution du problème se réduirait à ne donner à cet individu qu'une intelligence relative au petit nombre de ses besoins et dépouillée, par abstraction, de toutes les idées simples et complexes que nous recevons par l'éducation, et qui se combinent dans notre esprit de tant de manières, par le seul moyen de la connaissance des signes. Eh bien! le tableau moral de cet adolescent serait

Guy Thuillier, qui décidèrent Séguin à quitter la France pour les États-Unis. Vers 1840, Séguin vécut des événements qui ont certainement dû beaucoup le secouer. Ils sont rapportés dans la *Gazette des Tribunaux* du 4 février 1841. Séguin avait un cabinet au numéro 6 de la rue Pigalle. Son activité connut une période de crise, et les parents qui venaient pour une première consultation ne revenaient presque jamais. Séguin découvrit que la concierge le calomniait, racontant qu'il maltraitait les enfants. L'histoire finit devant les tribunaux, et Séguin, qui demandait 20.000 francs de dommages et intérêts, eut gain de cause. Il aurait donc dû être content, considérer que l'incident était clos, et se sentir au contraire gratifié par ses succès dans le domaine de l'éducation.

Le docteur Belhomme avait publié, en 1824, une oeuvre intitulée Essai sur l'idiotie. En la publiant à nouveau, en 1843, il croit devoir ajouter une introduction dans laquelle il se montre assez critique à l'égard de divers collègues, y compris de Séguin à qui il avait rendu visite à l'Hôpital de Bicêtre - où Séguin éduquait les idiots -, et dont il avait jugé le travail intéressant, mais peu prometteur. Il le voyait plutôt comme une série de promesses qui ne seraient pas tenues. À ces critiques s'ajoutent des opinions contraires à la méthode d'éducation de Séguin, qui voit le travail comme un instrument possible, mais non indispensable à l'émancipation de l'individu. L'improductivité des jeunes idiots de Séguin est mal vue. Et pour cette raison, son travail est soumis à des contrôles, des enquêtes, et l'on discute de la pertinence de lui octroyer ou de renouveler ses crédits, c'est-à-dire de la possibilité de poursuivre sa tâche de chercheur sur le terrain. Séguin s'attirait certainement l'opposition de ceux qui voyaient dans son travail un modèle éducatif capable de provoquer des changements. S'arrêter à cet événement peut sembler accorder beaucoup d'importance - peut-être même trop, pourrait-on penser - à des éléments biographiques, en négligeant les aspects méthodologiques. Mais ces événements paraissent d'actualité. Un groupe d'éducateurs professionnels, de nos jours, doit se défendre continuellement des accusations que la direction du centre dans lequel ils travaillent leur adresse au sujet de l'improductivité des jeunes dont ils s'occupent. La direction utilise le paramètre de la productivité comme critère discriminatoire: si un jeune progresse, comme l'affirment les éducateurs, il doit travailler, s'il ne

travaille pas, c'est qu'en réalité il n'y a pas de progrès, et ce n'est plus la peine de parler d'éducation: il faut parler d'assistance, réduisant à la fois les visées et les coûts. Il n'y a certes rien de consolant à découvrir que les vicissitudes subies par Séguin sont analogues à des situations que l'on peut voir de nos jours. Et en effet, nous ne les examinons pas dans ce but, mais afin de comprendre comment, devant le handicap, il existe un défi continuel dont l'éducation est le point central. Défi que l'on retrouve non seulement au sein de disciplines et de catégories, mais aussi à l'intérieur même des pratiques éducatives. Il suffit de penser à la difficulté de considérer un handicapé comme un adulte, et au risque de toujours vouloir l'éduquer comme un enfant en dépit de son âge; c'est-à-dire à l'incapacité de concevoir que la bonne éducation d'un adulte handicapé doit être reliée à un modèle efficace d'éducation des adultes en général. Les prémisses méthodologiques de la recherche de Séguin sont donc valables.

On trouve dans le Traitement quelques notes concernant l'organisation du travail des médecins dans les hôpitaux pour aliénés. Des médecins sont même cités qui se plaignent de l'impossibilité de travailler sérieusement et de façon crédible parce qu'ils sont forcés de consacrer un temps trop limité à chaque patient. Cette situation, dont souffrent aussi les médecins, est stigmatisée par Séguin qui y voit la base d'une fausse connaissance des idiots.

Une pratique professionnelle qui n'est pas organisée pour comprendre: c'est la remarque et l'accusation la plus importante faite par Séguin. Et il est réellement intéressant de voir, à la lecture de ces pages, qu'il est conscient du danger qu'une situation faite de coercitions peut modeler les handicapés et annuler complétement leur identité.

Les problèmes que soulève Séguin sur le ton de la dénonciation sont encore d'actualité, et constituent une voie de recherche. On est encore loin de savoir clairement combien des caractéristiques des différents déficits sont attribuables au contexte dans lequel elles ont été étudiées. Les classifications et les typologies sont encore et continuellement reconsidérées, pour éviter que, d'instruments de compréhension, elles ne se transforment en instruments de déformation et de coercition.

celui du Sauvage de l'Aveyron et la solution du problème donnerait la mesure et la cause de l'état intellectuel de celui-ci".
(Itard, cité par Malson, 1964, p. 134).

Sur le plan théorique, l'éducation qu'Itard allait entreprendre revêtait la plus haute importance dans l'histoire de l'éducation spéciale

> "Nous savons que, dans société, faute de recevoir l'héritage social, des enfants ne sont, comme les célèbres enfants-loups, que des animaux incapables même de marcher debout. C'est l'action sociale seule qui permet à l'humanité de survivre et, au cas où une catastrophe soudaine - et possible - anéantirait toutes nos constructions, dévasterait nos villes et nos campagnes et ne laisserait subsister que quelques enfants encore inéduqués, l'espèce humaine redescendrait beaucoup plus bas que l'homme de Néanderthal, jusqu'au niveau à peine humain de l'Homo Habilis. Il faudrait plusieurs millions d'années pour retrouver - peut-être - la civilisation actuelle. Répétons-le une fois de plus, l'homme ne va pas de soi, c'est une construction aussi difficile que fragile".
> (Château, 1968, p. 50).

Si, contrairement à l'opinion définitive de Pinel, l'enfant n'était pas absolument et de naissance dépourvu, l'éducation assidue, et tout spécialement l'éducation de ses sens, devrait provoquer l'apparition de progrès sur tous les plans du comportement. Et si l'enfant n'était pas sourd, un entraînement systématique de son audition "paresseuse" devrait l'amener à l'utilisation intelligente du langage articulé. En d'autres termes, les signes d'Homo férus que Victor présentait désignaient moins un état d'imbécillité congénitale que les graves effets d'un isolement social prolongé, d'un ensauvagement d'origine socioculturelle[6].

Au début de ces efforts éducatifs, les connaissances médicales d'Itard sur l'idiotie sont à peu près nulles; de même, il n'a aucune expérience pédagogique. Il n'est guidé que par une vague métaphysique sensualiste et par une immense bonne volonté. Le couple Itard-Victor durera plus de cinq ans. Et ce n'est pas seulement la curiosité scientifique

qui soutiendra le zèle d'Itard toutes ces années. La commisération n'est pas étrangère à l'entreprise, loin de là.

3.3 Les cinq "vues" pédagogiques d'Itard

À la lecture des deux Rapports dans lesquels Itard s'est appliqué à faire ressortir, pour obtenir des subsides de l'État, ses principes d'intervention pédagogique, ses méthodes aussi bien que les progrès, même modestes, de son élève, on voit clairement ressortir les présupposés suivants:

- la nécessité d'une éducation globale, d'une éducation de tous les aspects de la personne de Victor;

- le rejet du pessimisme médical remplacé par la croyance fondamentale dans la perfectibilité des êtres, de tous les êtres; de ce point de vue, l'échec de l'apprentissage sera toujours interprété par Itard moins comme le résultat de capacités d'apprentissage limitées de l'enfant que comme le reflet des maladresses pédagogiques du maître;

- l'importance de développer une relation affective intense et stable avec l'élève. Itard se considère même comme "la mère adoptive" de Victor. Il vit seul, célibataire; il retient les services de madame Guérin[7] pour assurer auprès de Victor la continuité affective et pratique indispensable à la stabilité des acquisitions cognitives et du progrès continu de la personnalité. Madame Guérin a joué, longtemps même après le retrait d'Itard, un très grand rôle dans l'éducation de Victor (Mannoni, 1965).

- Pour l'éducation de Victor, Itard se fixe des objectifs précis auxquels, quotidiennement, il essaie de s'en tenir. Ce sont les cinq "vues". On ne peut aujourd'hui comprendre les raisons de l'échec pédagogique relatif d'Itard et le sens des critiques qu'on lui a souvent adressées si l'on ne considère pas attentivement ces objectifs pédagogiques auxquels il s'attachait. Les voici dans l'ordre qu'il les expose dans son premier Rapport.

***Première vue**: l'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.*

Quelques auteurs, et notamment Canevaro (1986), ont fait ressortir, à propos de cette première vue: 1) les violences multiples auxquelles Victor avait été soumis depuis sa capture, à commencer par un déracinement radical de son milieu antérieur de vie; 2) l'isolement social et physique dans lequel se déroulaient la vie quotidienne et l'éducation de cet enfant très particulier. Très longtemps avant que l'expression ne soit à la mode et ne s'inscrive dans des textes juridiques modernes[8], Itard souhaitait, même s'il ne le réalisait pas en pratique, que l'éducation de Victor se déroulât dans un milieu le plus naturel pour lui. Mannoni (1965) se plaît à imaginer ce qui aurait pu se passer si, au lieu d'expédier Victor dans une institution parisienne, on avait organisé des rencontres pédagogiques d'Itard avec l'enfant dans les bois de l'Aveyron. À l'époque, une telle idée eut certainement été considérée comme farfelue.

Selon cette première vue d'Itard, il s'agit d'aller chercher l'enfant là où son passé l'avait placé. Ce respect déclaré envers la réalité de Victor a du passer pour une démarche bien révolutionnaire dans la France de 1800. Tout en reconnaissant que l'éducation exige un minimum de coercition et de frustration ou, plus exactement, un mélange de tolérance et d'insistance, Itard considère important de respecter, quand la chose est possible, les tendances déjà solidement ancrées chez l'élève: par exemple, sa prédilection pour les promenades sous la pluie, pour la nature en général, pour les fruits sauvages, pour la viande crue, etc. À l'heure où fleurissait la pédagogie traditionnelle des Jésuites, un enfant "sauvage", par sa seule présence dérangeante, forçait l'enseignement ou, à tout le moins, un éducateur en particulier, à prendre en compte, dans le respect et l'humilité, l'individualité si particulière de cet élève. Par la suite, les pédagogues qui suivront Itard dans cette voie ne seront pas des plus nombreux.

Deuxième vue: réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques et quelquefois par les vives affections de l'âme.

C'est dans la réalisation systématique, étape par étape, de cet objectif que se trouve accomplie par Itard l'application de la philosophie sensualiste de Condillac au cas particulier d'une éducation on ne peut plus difficile. Par un développement sensoriel méthodique, Itard recherche avant tout la formation de relations, de liens entre diverses sensations à l'origine isolées les unes des autres. Il veut faciliter ce qu'il appellera plus tard la formation de *notions*.

> "Quelques physiologistes modernes ont soupçonné que la sensibilité était en relation directe de la civilisation. Je ne crois pas qu'on puisse donner une plus forte preuve que celle du peu de sensibilité des organes sensoriaux chez le *Sauvage de l'Aveyron*".
> (Itard, 1801, in Malson, 1964, p. 143).

Prenant comme point de départ et comme point d'appui ce que Victor connaît déjà au plan sensorimoteur (distinguer un breuvage bouillant d'une boisson froide, mettre au feu des haricots, se chauffer près des flammes de la cheminée, etc.), le maître va peu à peu proposer à l'élève récalcitrant des expériences de discrimination perceptive et de jugement de plus en plus raffinées. Le matériel sur lequel Itard s'appuie sera, vingt-cinq ans plus tard, repris et perfectionné par Séguin (Michelet, 1969, voir également chapitres suivants). En aucun moment, Itard ne doute de la validité de la métaphysique de Condillac. Il l'utilise sans plus; mieux, il la met quotidiennement en pratique avec son élève.

Troisième vue: étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

Ici se situe peut-être l'idée la plus géniale d'Itard: favoriser le transfert de l'apprentissage. Même si, dans le cas particulier de Victor, les efforts et les exercices pédagogiques répétés n'augmentèrent guère les capacités de généralisation de l'élève, le principe du transfert, maintenant central en éducation, était clairement énoncé: *étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux*. Au vingtième siècle, et sous la plume cette fois de Claparède, la même idée deviendra la *loi de l'intérêt*.

> "Je disposais devant lui, sans aucun ordre symétrique et dans une position renversée, plusieurs petits gobelets d'argent, sous l'un desquels je plaçais un marron. Bien sûr d'avoir attiré son attention, je les soulevais l'un après l'autre, excepté celui qui renfermait le marron. Après lui avoir ainsi démontré qu'ils ne contenaient rien, et les avoir replacés dans le même ordre, je l'invitais par signes à chercher à son tour. Le premier gobelet sur lequel tombaient ses perquisitions était précisément celui sous lequel j'avais caché la petite récompense due à son attention. Jusque-là ce n'était qu'un faible effort de mémoire, mais, insensiblement je rendais le jeu plus compliqué. Ainsi, après avoir par le même procédé, caché un autre marron, je changeais l'ordre de tous les gobelets, d'une manière lente pourtant afin que, dans cette inversion générale, il lui fût difficile de suivre des yeux et par l'attention celui qui renfermait le précieux dépôt. Je faisais plus, je changeais le dessous de deux ou trois de ces lets et son attention quoique partagée entre ces trois objets, ne les suivait pas moins dans leurs changements respectifs en dirigeant vers eux ses premières perquisitions".
> (*Ibidem*, p. 152)

C'est sans doute sur ce plan visuomoteur que les résultats pédagogiques d'Itard furent les plus décisifs et les plus intéressants.

***Quatrième vue:** le conduire à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.*

On l'a dit et répété. Le plus grand échec d'Itard réside dans son incapacité d'apprendre à Victor à parler. Mais, s'agit-il vraiment d'un échec? Oui et non. C'est assurément un échec dans la mesure où il se proposait d'installer chez Victor le désir et la capacité effective d'exprimer sa pensée à autrui, et par le truchement de la langue française standard. Cependant, cet échec se trouve diminué par la connaissance qu'il nous a procurée sur les mécanismes d'apprentissage en jeu dans une opération aussi complexe. Etant donné les circonstances, les objectifs qu'Itard s'était fixés étaient-ils réalistes?

> "Le sauvage parlera-t-il? S'il n'est pas sourd, pourquoi ne parle-t-il pas?"
> (*Ibidem*, p. 158).

Pour que Victor parlât, il eût fallu: 1) qu'aucune infirmité neurosensorielle ou neuromotrice ne l'en empêchât; 2) qu'il eût quelque chose à dire; 3) qu'il eût besoin de s'exprimer; 4) que quelqu'un lui apprît convenablement. Examinons tour à tour ces quatre éventuels et hypothétiques obstacles au développement du langage chez Victor.

> "Le quatrième jour de ce second essai je réussi au gré de mes désirs, et j'entendis Victor Prononcer distinctement, d'une manière un peu rude à la vérité, le mot lait qu'il répéta presque aussitôt. C'était la première fois qu'il sortait de sa bouche un son articulé, et je le l'entendis pas sans la plus vive satisfaction.
>
> Je fis néanmoins une réflexion qui diminua de beaucoup à mes yeux, l'avantage de ce premier succès. Ce ne fut qu'au moment où, désespérant de réussir, je venais de verser le lait dans la tasse qu'il me présentait, que le mot lait lui échappa avec de grandes démonstrations de plaisir, et ce ne fut encore qu'après que je lui en eus versé de nouveau en manière de récompense, qu'il le prononça pour la seconde fois. On voit pourquoi ce mode de résultat était loin de remplir mes intentions; le mot prononcé, au lieu d'être le signe du besoin, n'était relativement au temps où il avait été

> articulé, qu'une vaine exclamation de joie. Si ce mot fût sorti de sa bouche avant la concession de la chose désirée, c'en était fait, le véritable usage de la parole était saisi par Victor, un point de communication s'établissait entre lui et moi, et les progrès les plus rapides découlaient de ce premier succès. Au lieu de tout cela, je ne venais d'obtenir qu'une expression, insignifiante pour lui et inutile pour nous, du plaisir qu'il ressentait".
> (*Ibidem*, p. 165)

1. Tous ceux qui ont côtoyé Victor et mis leurs observations par écrit sont formels sur ce point. Victor, tout ne ne faisant aucun cas et en ne prêtant apparemment aucune attention à la plupart des bruits familiers, tout en ne réagissant pas quand quelqu'un, même bruyamment, l'interpellait, n'était pas sourd, du moins au sens où on l'entendait alors pour les pensionnaires de l'institution des sourds-muets de Paris. De ce point de vue, Bonnaterre, Pinel, Itard, l'Abbé Sicard et Constans de Saint-Estève émettent une opinion absolument identique. Il demeure toutefois possible que Victor, tout en entendant au moins partiellement, ait souffert de lésions cérébrales plus ou moins importantes, lésions responsables de désordres fonctionnels importants (aphasie, agnosie auditive ...). Si tel était le cas, il eut fallu que ces lésions cérébrales aient été très importantes pour que l'enfant résistât à cinq ou six années de tentatives assidues pour lui apprendre à parler. Sur le plan diagnostic, on ne sait strictement rien de certain. Sur la base des données disponibles, les hypothèses d'aphasie, tout comme d'autisme d'ailleurs (Brauner et Brauner, 1986), se valent les unes et les autres.

2. Il est tout aussi plausible d'imaginer que Victor, ayant été longtemps, beaucoup trop longtemps, soustrait à une vie socioculturelle qui présuppose et exige l'échange verbal, n'ait plus guère ressenti par la suite le besoin ou la nécessité d'apprendre à parler, ni même d'entrer en contact avec son entourage. On peut également faire l'hypothèse qu'à l'âge qu'il avait au moment de sa "capture", son cerveau n'avait déjà plus la plasticité nécessaire à un apprentissage tardif. On ignorait à l'époque la notion de période critique. On sait maintenant

qu'apprendre à parler à 12 ans, par exemple une langue étrangère, apprendre la musique à cet âge, c'est déjà assez tard.

3. L'hypothèse de Pinel, celle de l'imbécillité congénitale, rendrait compte de l'incapacité d'apprendre à parler par un déficit, [illegible] antérieur à cette incapacité, et qui concernerait la formation cognitive de concepts. Mais le plausible ne confère jamais une certitude. Refuser dans ce cas l'éducabilité éventuelle, c'est vouloir à tout prix avoir raison.

4. Les maladresses du maître ont certainement rendues plus difficiles les rares acquisitions de Victor sur le plan du langage. À la lecture du premier Rapport (1801), on a même la conviction que madame Guérin, en cette matière comme d'ailleurs en tout ce qui concernait l'établissement d'une relation humaine chaleureuse, obtenait beaucoup plus de succès qu'Itard. Il est bien possible, après tout, que l'apprentissage d'une langue "maternelle" ne puisse s'accomplir au mieux que dans le contexte quotidien d'un lien affectif privilégié et que, pour l'apprendre vite et bien, il faille d'abord avoir une mère, au sens profond du terme. Les rares mots intelligibles que Victor ait jamais prononcés (par exemple *Julie*), c'est vraisemblablement à madame Guérin qu'il les doit.

> "Beaucoup de personnes recommandables d'ailleurs par leurs lumières, oubliant que nos organes sont d'autant moins flexibles et l'imitation d'autant p' s difficile que l'homme est éloigné de la société et de l'époque de son premier âge, crurent que l'éducation de cet individu serait l'affaire de quelques mois. Au lieu de cela, que vit-on? Un enfant d'une malpropreté dégoûtante affecté de mouvements convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égratignant tous ceux qui le servaient; enfin, indifférent à tout et ne donnant de l'attention à rien".
> (Itard, in Michelet, 1972, p. 16).

À ce qu'on en sache, madame Guérin n'a jamais parlé de Victor en ces termes.

Cinquième vue : ***exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction.***

La plupart des auteurs qui s'interrogent aujourd'hui sur les causes de l'insuccès relatif d'Itard auprès de son élève (par exemple, Michelet, 1972; Mannoni, 1965; Lane, 1976; Gineste, 1976, etc.) se demandent comment un maître théoriquement aussi lucide sur la nécessité de faire passer l'élève du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du familier à l'inconnu, ait pu décider, face à l'impossibilité apparente d'apprendre à parler à Victor, de tenter de lui apprendre à lire, et même d'assez traditionnelle façon! On a me semble-t-il, dans cette remarque d'Itard lui-même relativement à la cinquième vue, la clé de l'énigme:

> "Après avoir fait sentir, par des comparaisons répétées, le rapport de la chose avec son dessin, on place autour de celui-ci toutes les lettres qui forment le mot de l'objet représenté par la figure. Cela fait, on efface celle-ci, il ne reste plus que les signes alphabétiques. Le sourd-muet ne voit, dans ce second procédé, qu'un changement de dessin, qui continue d'être pour lui le signe de l'objet. Il n'en fut pas de même de Victor qui, malgré les répétitions les plus fréquentes, malgré l'exposition prolongée de la chose au-dessous de son mot, ne put jamais s'y reconnaître. Je n'eus pas de peine à me rendre compte de cette difficulté et il me fut aisé de comprendre pourquoi elle était insurmontable. De la figure d'un objet à sa représentation alphabétique, la distance est immense et d'autant plus grande pour l'élève qu'elle se présente là, aux premiers pas de l'instruction. Si les sourds-muets n'y sont pas arrêtés c'est qu'ils sont, de tous les enfants, les plus attentifs et les plus observateurs. Accoutumés dès leur plus tendre enfance à entendre et à parler par les yeux, ils sont, plus que personne, exercés à apprécier tous les rapports des objets visibles."
> (Itard, in Maison, 1964, p. 176)

Sauf que Victor n'était pas un sourd-muet ordinaire! Son passé, quel qu'il ait pu être, l'avait laissé beaucoup plus démuni qu'un enfant sourd de naissance, mais qui bénéficie par la suite d'une famille "normale" et

pour qui, au surplus, on n'attend pas onze ou douze ans (âge présumé de Victor au moment de son "adoption" par Itard et madame Guérin) pour s'en occuper convenablement.

Les procédés orthopédagogiques ou orthophoniques se sont-ils tellement améliorés aujourd'hui? Tout comme Brauner et Brauner (1986), je ne le crois pas. Avec une telle difficulté d'aborder tout ce qui a trait à l'abstraction, Victor serait tout probablement tenu de nos jours pour irrécupérable quel que soit, par ailleurs, l'étiquette nosologique qu'on pourrait lui coller. Par contre, peu d'éducateurs d'aujourd'hui estimeraient que le simple apprentissage de discriminations perceptives de plus en plus raffinées puisse conférer des idées à quelqu'un qui ne semble pas en avoir. Quoi qu'il en soit, Itard ne paraît pas avoir compris pourquoi son élève ne pouvait quitter le niveau de ses propres besoins pour s'élever à celui d'"objets d'instruction". Peut-être a-t-il voulu aller trop vite.

3.4 Le deuxième Rapport d'Itard sur les progrès de Victor

Devant l'échec partiel de sa démarche, notamment au plan des acquisitions verbales, Itard, tout en les réduisant à trois, modifie ses "vues", en conservant toutefois la même rigueur méthodologique qu'au début de son entreprise:

1. attacher Victor à la vie sociale;
2. réveiller sa sensibilité nerveuse;
3. étendre la sphère de ses idées, en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les autres.

Itard devient donc à la fois plus réaliste quant aux compétences verbales possibles de Victor et quant aux objectifs éducatifs généraux à atteindre. Le deuxième Rapport[9] s'applique à faire ressortir, dans les sphères perceptives, cognitives et surtout sociales et affectives, les progrès réalisés par Victor depuis 1806. Selon Micheiet (1972), ce qui a

essentiellement changé dans les visées pédagogiques d'Itard entre les deux Rapports, c'est que:

> "Il ne s'agit plus de faire appel à des possibilités, mais de développer systématiquement des fonctions inexistantes"
> (Michelet, 1972, p. 23)

C'est certainement à propos des progrès socieux et affectifs de Victor que la différence est la plus nette entre les deux Rapports. Ces pages du maître à cet égard sont parmi les plus belles, en même temps que parmi les plus touchantes.

> "Assez près de la même époque, le mari de Mme Guérin tomba malade et fut soigné hors de la maison, sans que Victor en fût instruit. Celui-ci ayant, dans ses petites attributions domestiques, celle de couvrir la table à l'heure du dîner, continua de placer le couvert de M. Guérin, et quoique chaque jour on le fît ôter, il ne manquait pas de le replacer le lendemain. La maladie eut une issue fâcheuse, M. Guérin y succomba, et le jour même où il mourut, son couvert fut encore remis à table. On devine l'effet que dut faire sur Mme Guérin une attention aussi déchirante pour elle. Témoin de cette scène de douleur, Victor comprit qu'il en était la cause; et soit qu'il se bornât à penser qu'il avait mal agi, soit que pénétrant à fond le motif du désespoir de sa gouvernante, il sentît combien était inutile et déplacé le soin qu'il venait de prendre, de son propre mouvement il ôta le couvert, le reporta tristement dans l'armoire, et jamais plus ne le remit"
> (Itard, in Maison, 1964, p. 234).

Et que dire de ce passage où Itard explique comment, d'une manière à tout le moins surprenante, il croit avoir réussi à implanter chez Victor le sens de la justice et de l'injustice ou, en termes plus généraux, un début de sens éthique:

> "Je choisis, pour cette expérience vraiment pénible, un jour où, tenant depuis plus de deux heures Victor occupé à nos procédés d'instruction et, satisfait également de sa docilité et de son intelligence, je n'avais que des éloges et des récompenses à lui prodiguer

> Il s'y attendait sans doute, à en juger par l'air content de lui qui se peignait sur tous ses traits, comme dans toutes les attitudes de son corps. Mais quel ne fut pas son étonnement de voir qu'au lieu des récompenses accoutumées, qu'au lieu de ces manières auxquelles il avait tant de droits de s'attendre, et qu'il ne recevait jamais sans les plus vives démonstrations de joie, prenant tout à coup une figure sévère et menaçante, effaçant avec tous les signes extérieurs du mécontentement ce que je venais de louer et d'applaudir, dispersant dans tous les coins de sa chambre ses cahiers et ses cartons, et le saisissant enfin lui-même par le bras, je l'entraînais avec violence vers un cabinet noir qui, dans les commencements de son séjour à Paris lui avait quelquefois servi de prison".
> (*Ibidem*, pp. 238-239).

Comment expliquer ce comportement inutile et cruel d'Itard envers son élève handicapé:

- sadisme propre à toute personne en autorité?
- curiosité intellectuelle et goût de l'expérimentation?
- lassitude?
- un peu des trois à la fois?

On voit mal, en tout cas, comment Mannoni (1965, p. 649) peut faire ce reproche ... "il reste exceptionnel qu'Itard fasse un retour critique sur les moyens employés". L'explication en termes de domination de l'autre à tout prix paraît plus plausible ("*Je suis le maître de tes besoins*", dit Mannoni, pour exprimer cette attitude d'Itard).

> "Après tout, ce sont là des traits qu'on retrouverait facilement dans les attitudes courantes des éducateurs de l'époque".
> (Mannoni, 1965, p. 654)

Seulement de cette époque? Et seulement en France? Décidément, l'oeuvre d'Itard, de même que sa relation pédagogique la plus quotidienne, continuent d'avoir une présence contemporaine indéniable. Cette relation duelle singulière n'a pas fini de hanter l'imaginaire collectif de l'éducation. Examinons les critiques les plus fréquentes de l'oeuvre pédagogique d'Itard.

3.5 Critiques et opinions sur l'oeuvre pédagogique d'Itard

a) L'empirisme et le tâtonnement

Itard ne disposait d'aucun modèle théorique valable de l'apprentissage, du développement de l'enfant ou de l'acquisition du langage. Il est évident que ce sont avant tout les succès et les échecs de Victor qui guidaient ce qui devaient être les démarches éducatives suivantes. Mais s'agit-il là d'une critique ou plutôt, dans les circonstances, d'un compliment? Face au handicap, que vaut un programme d'apprentissage le mieux structuré si la relation pédagogique n'est pas née et si ce n'est d'abord elle qui guide l'ensemble de la démarche? Les savants modèles théoriques sont-ils tellement utiles (Gaudreau, 1987)?

b) La métaphysique sensualiste de Condillac

Il est possible que les sens soient les fenêtres de l'esprit. Ceci dit, le développement sensoriel systématique ne peut, en lui-même, pallier le handicap proprement cognitif. La distinction qu'établira Séguin entre notion et idée est capitale à cet égard. Itard ne le faisait pas.

> "Bien que Itard réalise parfaitement la répugnance de son élève pour un travail dont il ne conçoit pas le but, il va le poursuivre. Mais il y a pire; Itard veut, par ces exercices, atteindre à la notion d'abstraction".
> (Michelet, 1969, p. 20)

c) L'abus de la répétition des exercices

Plusieurs auteurs, dont Michelet (1969, 1972) et Mannoni (1965), reprochent à Itard, pour inculquer une notion à l'enfant, d'user et d'abuser de la répétition du même exercice. La lecture des deux *Rapports* ne permet pas vraiment de souscrire sans plus à cette critique. Constamment, au contraire, on voit Itard s'interroger sur les raisons des échecs de l'enfant et modifier ses exercices en fonction d'une nouvelle interprétation de la réalité. Cependant, les exercices auxquels Victor est

astreint se poursuivent jusqu'à acquisition de la notion ou raffinement du diagnostic pédagogique.

d) Une éducation autoritaire

Reprocher à Itard d'avoir été sévère, rigide, froid, bref autoritaire avec son élève, c'est simplement lui reprocher d'avoir été de son temps et d'avoir inconsciemment épousé les stéréotypes culturels alors très répandus sur l'instituteur et l'institutrice[10]. Autant qu'on puisse aujourd'hui en juger, à partir des éléments pertinents de leur biographie respective, Itard était probablement beaucoup plus sévère que Mère Marguerite-Bourgeoys, par exemple. Victor eut été traité bien différemment par elle, par Froebel ou, plus tard, par Freinet ou Neill. La relation pédagogique est toujours le produit de déterminants personnels et situationnels. Au surplus, Itard était médecin et, de ce point de vue, il devait lui être bien difficile de ne pas considérer l'éducation comme un *traitement* prescrit et administré en fonction de la condition de l'enfant. Pour une pédagogie par le jeu, il faut attendre Séguin.

e) L'éducation solitaire

Victor n'avait ni soeur ni frère. Son éducation ne se faisait pas au sein d'un groupe, comme les autres pensionnaires de l'institution. Il y dormait même dans un coin à part.

Victor a certes été beaucoup exposé à la curiosité publique et, d'une certaine façon, à une exploitation qui ne lui rapportait rien. Même avec madame Guérin, Victor a du bien souvent être seul. En tant qu'enfant venant d'ailleurs, d'une autre culture, Victor a bien souvent du se sentir seul. À partir de 1811, où l'Abbé Sicard s'en débarrasse par crainte de ses besoins sexuels, Victor vit seul avec madame Guérin, avec comme voisin, un autre Victor célèbre de 9 ans et qui ne fera que l'entrevoir: Victor Hugo. D'après son contrat, il est formellement interdit à madame Guérin d'exposer Victor à la curiosité publique. Mais songeait-elle à le faire?

Ne versons ... vers le lieu commun ni dans l'exagération. Ainsi, reconnaissons que le sensualisme pédagogique, si souvent attribué à Itard, n'était que relatif.

> "... mythe de l'opposition d'Itard à Pinel, interprétation de son action envers Victor comme une sorte d'orthopédie pédagogique, un dressage des sens déshumanisant, réduction de sa pensée à un sensualisme étriqué dont il aurait eu avant tout la volonté de démontrer le bien-fondé."
> (Vial, 1982, p. 117).

À tout bien considérer, la relation Itard-Victor n'est pas seulement "... le modèle d'une rééducation manquée" (Mannoni, 1965, p. 662). Elle est aussi le paradigme d'une rencontre pédagogique privilégiée, avec ses imperfections, ses inconsistances et ses ratés. Elle symbolise au mieux la quête réciproque d'une identité. Itard est devenu quelqu'un en aidant un être qui n'était personne à devenir lui aussi quelqu'un. Quant à la valeur princeps de la rééducation de Victor, c'est Michelet (1969) qui la décrit le mieux:

> "... le meilleur résultat d'une éducation involontaire incluse au domaine des acquisitions sensibles, appliquée à un être totalement inculte et déjà avancé en âge"
> (Michelet, 1969, p. 24).

De ce point de vue, il ne s'agit pas d'une rééducation manquée, mais d'une éducation incomplète et par trop tardive. Au plan historique, elle est la première rééducation aussi systématique. Séguin ira certes encore plus loin et aura plus de succès, mais Itard lui aura ouvert la voie. Contrairement à l'innéisme socratique, l'empirisme d'Itard et de Séguin misait, d'une manière d'ailleurs révolutionnaire, sur les effets bénéfiques d'une éducation systématique. Maïeutique et forçage sont les deux pôles de l'acte éducatif. Il est si difficile de se tenir au milieu.

Principaux écrits pédagogiques d'Itard

1801 *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron. Rapport fait à S. E. le ministre de l'Intérieur sur les nombreux développements et l'état actuel du Sauvage de l'Aveyron.* Paris: Goujon.

1806 *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron.*

1808 *Mémoire sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets.* Bulletin de l'École de Médecine de Paris, I, pp. 72-79.

1821 *Rapport fait à MM. les administrateurs de l'Institution des Sourds-muets, sur ceux d'entre les élèves, qu'étant doués de quelque degré d'audition, seraient susceptibles d'apprendre à parler et à entendre.* Journal universel des sciences médicales, 22, pp. 5-17.

CHAPITRE 4

ITARD, SON PERSONNAGE, SA PERSONNE

4.1 Dans une histoire qui se répète, le passage du singulier au pluriel. La "prise en charge" du cas.

Après avoir délimité les relations historiques entre le handicap et les conceptions dominantes au siècle des Lumières, après avoir formulé quelques hypothèses relatives à l'intérêt qui se développa peu à peu pour la différence, nous avons déterminé deux conceptions de l'identité: l'identité singulière et l'identité plurale. Dans ses travaux sur l'esthétique, Diderot distinguait deux représentations de l'identité utiles à une réflexion sur l'éducation et sur le handicap. Nous illustrerons ces concepts par l'étude des vicissitudes d'Itard et du "sauvage".

Considérons d'une manière favorable la représentation et le modèle plural de l'identité, puis tentons d'en retracer l'origine. À ce sujet, nous avons déjà proposé qu'il s'agissait d'une rencontre avec la diversité. Nous croyons qu'il serait maintenant intéressant d'analyser plus en détails cette élaboration, en cherchant d'approfondir l'étude des vicissitudes d'Itard et du "sauvage" de l'Aveyron. Dans ce chapitre, en particulier, nous prendrons en considération quelques aspects particuliers: le premier d'entre eux concerne ce que nous appellerons la "prise en charge" d'un cas et, simultanément, l'"engagement" dans une recherche. Ce dernier aspect nous paraît capital pour le développement d'un projet de recherche éducative.

En examinant la prise en charge et l'engagement, considérons deux épisodes, surprenants par leur symétrie, et qui comptent, parmi leurs divers protagonistes (bien qu'occupant un rôle différent) Itard lui-même.

Le premier épisode que nous examinerons se situe en 1837 et nous est raconté par Séguin, dans un article publié aux États-Unis, en 1856

En 1837, Itard est consulté, pour le cas d'un jeune idiot, par Guersant, alors directeur de l'Hôpital des Enfants Malades. Guersant propose à Itard de prendre en classe d'apprentissage du langage, d'abord un enfant puis, par la suite, un petit groupe de jeunes idiots. Le terme "idiot" était d'usage fréquent à cette époque, dans les institutions médicales et éducatives; il désignait un développement anormal comportant une faiblesse mentale marquée. Itard répond à Guersant qu'à cause de son état de santé et de ses nombreuses obligations, il ne peut assumer personnellement et directement l'éducation de ces enfants; mais il se déclare disposé à superviser, dans cette tâche, un jeune éducateur. Guersant propose alors Edouard Séguin, dont Itard connaissait le père, pour avoir été avec lui médecin à Val-de-Grâce, plusieurs années auparavant. Une bonne entente s'établit rapidement entre Itard, déjà illustre, mais souffrant, et Séguin, éducateur encore à ses premières expériences, et possédant déjà ses propres idées et ses propres aspirations (Pelicier et Thuillier, 1980, p. 12; Lane, 1979, pp. 279-280).

Cet épisode est symétrique à un autre épisode qui, lui, s'est déroulé trente-sept ans auparavant. Itard était alors un jeune médecin inconnu et qui avait choisi la profession médicale en grande partie pour fuir la conscription militaire obligatoire, ainsi que nous le rappelle Bousquet dans l'*Éloge historique de M. Itard*, dans une publication du 1er décembre 1839 de l'Académie de médecine de Paris (Bousquet, A., in Itard, 1894, pp. XI et XII). À Paris, Itard s'était trouvé par hasard à donner des soins à un pensionnaire de l'Institut des sourds et muets dirigé par Sicard qui l'avait bien apprécié, au point de lui offrir un poste de médecin interne à l'Institut. À ce moment, l'Institut avait reçu un hôte très particulier, le "sauvage" de l'Aveyron et, en raison de ses nombreux engagements, l'Abbé Sicard ne s'estimait pas en mesure d'assumer lui-même l'éducation de ce nouveau pensionnaire, mais il se proposa pour suivre le travail du jeune Itard auprès du "sauvage". Itard avait alors vingt-six ans. Séguin, au moment où il acceptait son engagement sous la supervision d'Itard, en avait vingt-cinq.

Ces deux épisodes symétriques autorisent plusieurs considérations relatives à la notion de prise en charge. Dans les deux situations,

un spécialiste de renom est mis à contribution," en espérant que son charisme scientifique permette de mieux appréhender la diversité du handicap et de mieux réduire la dissonance cognitive qu'il provoque.

Mais dans les deux cas, somme toute, on se préoccupe peu que les compétences du célèbre spécialiste correspondent aux besoins de l'élève confié à ses soins. Lors de l'épisode de 1837, la justification de la demande faite à Itard est basée sur le fait que les jeunes "idiots" auraient eu besoin d'apprendre à parler; ce qui est certainement vrai, tout comme il est aussi vrai qu'il ne s'agissait pas chez eux du seul besoin, ni même du besoin prioritaire qu'on puisse isoler des autres besoins. Par ailleurs, dans l'épisode du "sauvage" de l'Aveyron, la demande faite à Sicard se justifiait aussi par le fait que le jeune garçon ne parlait pas et ne donnait, la plupart du temps, aucun signe qu'il entendait. Mais on ne pouvait certes pas, pour cela, le considérer simplement comme un enfant sourd.

À trente-sept ans d'intervalle, les deux célèbres spécialistes se sont comportés de la même façon. On peut facilement supposer que l'un et l'autre évitaient des cas pour lesquels ils estimaient que leurs connaissances et expériences acquises auprès de cas très différents ne pourraient alors leur être appropriées. À cet égard, on peut les considérer comme prudents.

Ils ne pouvaient, par ailleurs, manquer de considérer que leur propre réputation scientifique, la protection de l'Autorité leur assurant, par ailleurs, un cadre organisationnel important, permettrait l'instigation d'une activité de recherche.

Tous deux considéraient comme très important l'*aspect éducatif*. L'Abbé Sicard, éducateur des sourds et muets, disposait sûrement d'une spécificité technique et instrumentale, intégrée à une perspective éducative complexe. De même, en accueillant le "sauvage", c'est aussi sur l'aspect éducatif qu'insiste Itard. Dans l'*Éloge historique* prononcé après la mort d'Itard, Bousquet, en proposant un bilan négatif, semble souligner le risque d'une telle option: "*En faisant à l'éducation une part si large, M. Itard ne s'apercevait pas qu'il préparait lui-même sa*

condamnation". (A. Bousquet, in Itard, 1894, p. III). Le même Bousquet parle d'"*ingrate éducation*", parce que les efforts et le dévouement d'Itard auraient été fort mal récompensés par Victor. Mais est-ce vraiment ainsi que les choses se passent?

Éduquer, c'est s'impliquer; c'est prendre un risque majeur, si on compare l'éducation à l'intervention protégée par la neutralité d'une technique. L'éducation est *implication dans la recherche de la communication réciproque*, d'une relation duelle ouverte. Itard et le "sauvage" de l'Aveyron, puis Séguin et son jeune élève "idiot", sont des exemples d'*itinéraires formateurs basés sur la réciprocité même*. Dans ces deux exemples, la recherche de la communication implique trois sujets: Sicard, Itard et le "sauvage", dans le premier cas et, dans le deuxième, Itard, Séguin et le jeune "idiot". La prise en charge du cas est structurée de façon à favoriser ce que nous avons appelé l'*identité plurale*. Sicard le premier et, par la suite, Itard se proposent de conduire une expérience de formation, en attribuant déjà, par un tel modèle, un rôle fondamental à l'éducation.

Itard et Séguin assument une tâche éducative qui consiste à provoquer une *identification contrôlée*. Tout en se mettant, pour ainsi dire, dans la peau des jeunes infortunés dont ils prennent soin, ils s'efforcent de comprendre leurs besoins, leurs habitudes; mais ils s'efforcent en même temps de conserver un oeil critique sur leur situation relationnelle et sur le parcours éducatif entrepris. Itard s'en explique avec détails, dans son premier Rapport.

"D'après un examen de quelques minutes, ils l'ont jugé digne d'être envoyé aux Petites-Maisons; comme si la société avait le droit d'arracher un enfant à une vie libre et innocente, pour l'envoyer mourir d'ennui dans un hospice, et y expier le malheur d'avoir trompé la curiosité publique. Je crus qu'il existait un parti plus simple et surtout plus humain; c'était d'user envers lui de bons sentiments et de beaucoup de condescendance pour ses goûts et ses inclinations. Madame Guérin à qui l'administration a confié la garde spéciale de cet enfant, s'est acquittée et s'acquitte encore de cette tâche pénible avec toute la patience d'une mère

et l'intelligence d'une institutrice éclairée. Loin de contrarier ses habitudes, elle a su, en quelque sorte, composer avec elles, et remplir par là l'objet de cette première inclination" (Itard, 1894, p. 13).

Ces quelques lignes du Rapport d'Itard soulignent le rôle majeur joué par la gouvernante de Victor, Madame Guérin. Par contre, dans le même Rapport, le rôle de Sicard n'apparaît pas. En tant que directeur de l'Institut des Sourds et Muets, Sicard devait certainement maintenir, par rapport à Victor, un rôle administratif. Mais, dans son Rapport, Itard a besoin d'autres référents, d'autres spécialistes avec lesquels il puisse se confronter et se mettre en rapport. Pour cela, Pinel et les autres membres de la *Société des observateurs de l'Homme*, fondée en 1799 par Jauffret, lui sont précieux. Faisait également partie de cette Société Joseph-Marie de Gérando, auteur de la *Théorie des signes et de l'art de penser dans leurs rapports mutuels* (1800) dans laquelle il prenait en considération la communication gestuelle et mimique, y analysant le rapport avec le développement de la pensée. De son côté, Jauffret proposait un programme de recherche dans lequel on effectuerait une analyse complète de l'Homme. Dans ses propos théoriques, Jauffret suggérait de "tenter, avec autorisation du gouvernement, une expérience sur l'homme naturel, qui consisterait en une observation attentive, répartie sur une période de douze ou quinze ans, de quatre à six enfants de l'un et l'autre sexes, placés dès la naissance dans un même milieu, loin de toute institution sociale, et abandonnés, dans le développement de leurs idées et de leur langage, au seul instinct de la nature" (<u>in</u> S. Moravia, 1970, p. 111).

Comme on peut le voir, le programme de recherche de Jauffret ne coïncide guère avec celui d'Itard pour qui tout débute par la prise en charge du "sauvage" et par l'acceptation d'une responsabilité éducative. Le projet de recherche de Jauffret place les sujets dans une situation de laboratoire, sans considération des aspects éthiques et sans prévision d'interaction. Nous l'avons vu au chapitre précédent, d'aucuns ont reproché à Itard d'avoir voulu conditionner le développement de Victor. Sa démarche de recherche repose pourtant sur l'interaction. Si, d'un côté, il assume le rôle d'éducateur et d'enseignant, il apprend en même temps et se voit à son tour éduqué par son élève.

Les postulats sur lesquels Jauffret s'appuie sont bien éloignés de tout ce qui anime la recherche d'Itard, comme en fait foi cette déclaration de l'avant-propos de son premier Rapport:

"Jeté sur ce globe sans forces physiques et sans idées innées, hors d'état d'obéir par lui-même aux lois constitutionnelles de son organisation, qui l'appellent au premier rang du système des êtres, l'homme ne peut trouver qu'au sein de la société la place éminente qui lui fut marquée dans la nature, et serait, sans la civilisation, un des plus faibles et des moins intelligents des animaux: vérité, sans doute, bien rebattue, mais qu'on n'a point encore rigoureusement démontrée". (Itard, 1894, p. 1)

Hors de son contexte social, l'individu lui semble impensable. Tout en reconnaissant la nécessité de clarifier par la recherche le rôle respectif de la nature et celui de la culture, c'est à partir de la *prise en charge* qu'Itard oriente sa propre démarche de recherche. C'est à partir de là que s'organise une *identité plurale* qui se confirme dans la redéfinition du *commettant*.

4.2 Itard et la redéfinition de l'engagement

Itard devait maintenir quelques contacts institutionnels. Le Ministre de l'intérieur et le Tribunal de Paris étaient, strictement parlant, ses commettants. C'est le Ministre de l'intérieur qui décréta que le "sauvage" serait conduit à Paris, à l'Institut des Sourds et Muets. Et c'est le Tribunal de Paris qui, en accord avec le Ministre de l'intérieur, confia l'enfant à Itard et à Madame Guérin. Ce sont donc les référents institutionnels, auxquels se joint Sicard en tant que directeur de l'Institut des Sourds et Muets, Faubourg Saint-Jacques. Nous l'avons vu plus haut, ces référents ne satisfont pas Itard qui sent le besoin de se confronter à Pinel et à ce que l'on pourrait appeler la communauté scientifique de l'époque. Pourtant, les référents institutionnels ne sont pas tout à fait négligés. Imprimé en 1807, le second Rapport d'Itard est, en effet, envoyé au Ministre de l'intérieur; il est précédé de trois lettres du Ministre à Itard, ainsi que d'une lettre au même Ministre par Dacier, secrétaire de l'Institut, nommé à l'Académie en 1793, professeur d'histoire et de littérature ancienne.

Itard termine son deuxième Rapport en affirmant que, soit qu'on considère cette expérience comme l'éducation méthodique d'un "sauvage", soit encore qu'on la considère comme le traitement d'un misérieux, *"tout recommande ce jeune homme extraordinaire à l'attention des savants, à la sollicitude de nos administrateurs, et à la protection du gouvernement"* (Itard, 1894, p. 106; Moravia, 1972, p. 151).

Ce sont là les interlocuteurs d'Itard. Dans la recherche d'identité qui unit Itard et le "sauvage", la redéfinition de l'engagement, dans le cas présent en élargissant à la communauté scientifique la liste des interlocuteurs, paraît être d'une importance décisive. C'est un des éléments qui constitue une nouveauté, par rapport aux cas précédents d'enfants abandonnés, considérés sauvages, dont la mémoire est restée épisodique, et au sujet desquels ce qu'on sait se limite souvent à leur seul nombre et à leur seule provenance.

Après la prise en charge, la redéfinition de l'engagement apparaît encore aujourd'hui comme un élément fondamental dans l'éducation d'un handicapé. Si, par exemple, un enseignant "prend en charge" un enfant handicapé en se référant uniquement à une direction d'école qui conçoit son rôle en termes purement administratifs, l'évaluation de ses actes et de la croissance de l'élève dont il a assumé la responsabilité sera, dans ce cas, assez limitée. Il est alors bien probable que l'identité recherchée et privilégiée, faite d'un sentiment de dérangement, se limite en une présence physique de l'enfant en un lieu qui permette au reste de l'école de vivre sans se rendre compte de sa présence. Si, au contraire, le maître oeuvre à une redéfinition des référents et des commettants, englobant par exemple l'aspect scientifique à l'aspect administratif, son travail prend alors valeur civique. Dans ces conditions, la recherche sera valorisée, de même que l'identité, ce qui transformera le dérangement en requête, la présence insolite en moyen pour tous d'enrichissement de connaissances.

Itard a réalisé cette opération, non seulement pour des raisons idéologiques et humanitaires, mais également pour des considérations de promotion professionnelle. En même temps que la promotion humaine de

Victor, il recherchait sans aucun doute une certaine reconnaissance scientifique. On peut faire la lecture suivante de plusieurs de ses choix: être médecin plutôt que soldat, être interne à l'Institut des Sourds et Muets et obtenir ainsi un logement honorable, s'engager dans l'éducation du "sauvage" pour vivre un événement scientifique hors du commun. La conquête de la célébrité ouvrait à Itard les salons les plus importants de Paris, même le salon de Madame Récamier, le plus convoité des mondains et de l'*intelligenzia* de la Capitale. À ce propos, il est plaisant de rappeler que la visite d'Itard et du "sauvage" chez madame Récamier commença par la curiosité et l'intérêt des invités, mais se termina assez mal, lorsque Victor se sauva nu vers les arbres du parc, ce qui força Itard à aller le chercher et à s'en retourner rapidement à la maison. Peu à peu, se ternissait la célébrité du "sauvage", laissant place à une indifférence publique envers lui, cependant que la célébrité d'Itard allait en augmentant et en s'affermissant.

Mais, au-delà de cette question de célébrité, peut-on dire que l'identité de Victor allait se dessinant et se précisant, par rapport à celle d'Itard? Fondamentalement oui, si l'on implique, dans la *redéfinition de l'engagement*, le rôle indispensable auprès de Victor de Madame Guérin, en tant que collaboratrice d'Itard, en même temps que référente et commettante. Sous des aspects inévitables d'ambiguïté (et qui ne sont pas nécessairement négatifs), Madame Guérin assume évidemment le rôle maternel. C'est le rôle propre d'une mère, et en particulier quand son fils est handicapé, de le protéger et de se l'attacher émotivement. En ce sens, le rôle maternel devient référent. Itard sent le besoin de devoir guider Madame Guérin, de lui donner raison sur ses choix, d'écouter ses suggestions, de tenir compte de son importance capitale dans la vie de Victor. Victor lui-même est interlocuteur et commettant. Son maître l'a considéré comme principal inspirateur de son action pédagogique et de ses intérêts philosophiques pour les êtres qui ont longtemps vécu une expérience insolite et qu'on peut considérer comme ayant subi un développement anormal. Mais l'intérêt théorique doit se transformer en pratique. À ce propos, la lecture d'une page du premier Rapport nous permet de confirmer la considération d'Itard envers les relations Victor-Madame Guérin et la nature de l'attachement dont l'enfant se montrait capable.

"Une fois, qu'il lui avait échappé dans les rues, il versa, en le revoyant, une grande abondance de larmes. Quelques heures après il avait encore la respiration haute, entrecoupée et le pouls dans une sorte d'état fébrile. Madame Guérin lui ayant alors adressé quelques reproches, il en traduisit si bien le ton, qu'il se remit à pleurer. L'amitié qu'il a pour moi est beaucoup plus faible et cela doit être ainsi. Les soins que prend de lui Madame Guérin sont tous de nature à être appréciés sur-le-champ, et ceux que je lui donne ne sont pour lui d'aucune utilité sensible. Cette différence est si véritablement due à la cause que j'indique, que j'ai mes heures pour être bien reçu: ce sont celles que jamais je n'ai employées à son instruction. Que je me rende chez lui, par exemple, à l'entrée de la nuit, lorsqu'il vient de se coucher, son premier mouvement est de se mettre sur son séant pour que je l'embrasse, puis de m'attirer à lui en me saisissant le bras et me faisant asseoir sur son lit. Ordinairement alors il me prend la main, la porte sur ses yeux, sur son front, sur l'occiput, et me la tient avec la sienne assez longtemps appliquée sur ces parties. D'autres fois il se lève en riant aux éclats, et se place vis-à-vis de moi pour me caresser les genoux à sa manière, qui consiste à me les palper, à me les masser fortement dans tous les sens et pendant plusieurs minutes, et puis dans quelques cas d'y appliquer ses lèvres à deux ou trois reprises. On en dira ce qu'on voudra, mais j'avouerai que je me prête sans façon à tous ces enfantillages". (Itard, 1894, p. 26).

Ces lignes nous révèlent les rôles respectifs assumés par Itard, Madame Guérin et Victor. On y retrouve le modèle familial classique et stéréotypé de la petite bourgeoisie. Au père incombent les devoirs de l'instruction, à la mère revient le rôle de l'affection. Mais le même passage nous indique que nos personnages ne restaient pas prisonniers de leur rôle respectif. Itard, en particulier, considérait Victor comme un individu capable de désirs et d'émotions et, nonobstant la rigueur avec laquelle il lui appliquait son programme d'éducation et d'instruction, il prenait en considération ses goûts, ses habitudes et ses rythmes de fonctionnement.

Dans la transformation de son engagement, Itard ouvre une perspective à laquelle nous ne pouvons aujourd'hui manquer d'adhérer. On y

retrouve la possibilité, voire la nécessité, que le sujet, c'est-à-dire l'objet de nos recherches devienne aussi, parmi d'autres, le référent et le commettant, mais non pas le seul référent (comme cela s'est vu), pour éviter, dans la recherche éducative, une dualité stérile. L'éducation d'un handicapé peut être considérée comme celle d'un sujet historique, qui a suscité une recherche particulière et qui, par conséquent, peut déterminer et contrôler cette même recherche.

Certes cela exige le développement d'une attitude à laquelle Françoise Dolto fait souvent référence: il faut parler à un enfant handicapé, lui expliquer, chercher les mots sans avoir peur de se tromper, parce qu'il peut ainsi apprendre que les erreurs sont possibles et qu'on peut y remédier. Il doit découvrir quels sentiments il suscite en nous. Il faut lui fournir les raisons de nos choix et de nos comportements à son endroit.

Il ne faut pas croire que tout peut être explicite et expliqué par le langage verbal; les explications verbales règlent et soutiennent les communications non verbales implicites et permettent que se réalise dans le temps un événement fondamental pour la prise en charge, l'engagement et le développement de l'identité: *un enfant handicapé se découvre lui-même à travers le langage et la communication, implicite et explicite, de l'Autre*.

4.3 Les intentions des protagonistes et la découverte d'un lien commun

On peut difficilement réduire le personnage d'Itard à une seule dimension, en voyant en lui, par exemple, une sorte de behavioriste avant l'heure. Harlow Lane, dans une étude par ailleurs fort intéressante et riche en informations et réflexions de toutes sortes, semble pencher en faveur de cette interprétation, à notre avis réductionniste. Lane regrette qu'à l'époque d'Itard n'existaient pas de techniques plus sophistiquées de conditionnement, y compris celles qui font usage de l'électricité! On sait que, grâce à cette ressource, les chercheurs peuvent de nos jours conditionner plus efficacement l'attachement, le plancher étant parcouru d'un léger voltage tel qu'il provoque une décharge chez l'enfant pieds nus

qui, pour échapper à de tels stimuli douloureux, se réfugie dans les bras de l'expérimentateur qui, lui, est bien pourvu de souliers (Lane, 1979, pp. 133-161). Non, le personnage d'Itard est à la fois plus riche et plus complexe. Philippe Meirieu (1987, p. 34) note, d'une façon très perspicace, comment les objectifs et les perspectives qu'Itard s'était fixés dans le premier Rapport sur l'éducation du "sauvage", font alternativement référence aux ressources du milieu et à celles du garçon. Le premier objectif et la première étape de travail sont centrés sur la "vie sociale"; la seconde, sur la "sensibilité nerveuse". La troisième étape est centrée sur les "nouveaux besoins", la quatrième, sur l'usage de la parole et la capacité imitative. La cinquième étape est centrée sur les objets comme réponses aux besoins et comme élaboration de la capacité opérative. Selon Meirieu, et nous partageons cette réflexion, il y a dans cette alternance la démonstration que, malgré les principes éducatifs énoncés, Itard entendait l'éducation du "sauvage" comme un long et lent travail de *négociation entre l'intériorité et l'extériorité* (Meirieu, 1987, p. 73). Cela rappelle les projets éducatifs complexes qui oscillent entre la promotion de l'endogène et l'organisation de l'exogène (*ibidem*, p. 34).

Les cinq "vues" d'Itard concernent un jeune garçon qu'il croit capable de développement. Il faut, à ce propos, rappeler que, dans l'éducation de l'handicapé, il y a toujours deux attitudes opposées qui s'affrontent. On peut le considérer comme un individu doté d'un certain nombre de besoins déterminés et qui nécessite, par conséquent, une éducation largement organiciste, basée sur un réseau de relations "fermées". Il peut, au contraire, être considéré comme un individu dont le vécu en devenir contient des besoins variables qui exigent des relations "ouvertes", "incomplètes" et, partant, structurables. Cette seconde vision des choses s'applique aussi bien à l'éducation d'un enfant "sain" que d'un enfant "handicapé". Notons au passage l'importance, en ce qui concerne l'éducation en général et notamment le soin que doit mettre l'éducateur à nouer des relations "ouvertes" et "incomplètes", d'apprendre à appeler l'enfant par son nom, à lui offrir quelque chose et à lui demander quelque chose. Ces trois gestes ont comme caractéristique commune d'être des gestes interrompus. Quand on appelle un enfant, qu'on lui tend un objet ou qu'on lui demande quelque chose, s'amorcent une série de gestes qui ne

s'arrêtent pas immédiatement. On s'arrête, un moment immobile, en attendant la réponse. Ce sont des gestes qui expriment l'attente et offrent la possibilité du choix. Interrompre son propre mouvement signifie offrir à l'enfant la possibilité d'une action indépendante. (Tardos, 1986, pp. 23-24). Le *geste interrompu* comporte l'attente de l'achèvement et, ensemble avec l'Autre, la complétude de l'action.

Au contraire, l'handicapé perçu comme système "fermé" présente des besoins élémentaires qui ne nécessitent aucune recherche. Esquirol, dans le *Dictionnaire des sciences médicales* (1818), propose une équation simple entre le langage et la pensée: le langage est inutile à celui qui ne pense pas et, de la même manière, on peut évaluer le degré d'intelligence des idiots d'après leur langage. Esquirol déclare qu'il n'y a rien à dire sur une condition pratiquement incurable. On peut, jusqu'à un certain point, améliorer les conditions de vie de ces personnes, en les habillant mieux, en organisant quelques menus travaux qui aideront ces pauvres "imbéciles", ou en les faisant servir de distraction aux riches! Les idiots ne requièrent que pure assistance. Dans la seconde édition du *Dictionnaire* (1837), la même année où Séguin débute, sous la direction d'Itard, son travail éducatif auprès des "idiots", Esquirol ajoute que l'on tente inutilement de combattre l'idiotisme: pour que l'activité intellectuelle puisse s'exercer, il faudrait intervenir sur les organes défectueux et corriger des structures qui ne sont pas modifiables.

Nous sommes donc bien en présence de deux lignes de pensée et d'action. Un courant "ouvert" et un autre "fermé". Même le courant idéologique "fermé" accepte le changement, mais dans le sens préconisé par Esquirol: comme une action venant de l'extérieur, à laquelle l'handicapé ne contribue en rien, sauf pour subir un conditionnement, ou un changement.

La position d'Itard va nettement en faveur du courant "ouvert", même si une étude superficielle du personnage laisse souvent entendre le contraire. Dans un premier temps, Itard est complètement dévoué aux enfants sourds et muets; il se déclare favorable à leur éducation au langage oral et donc à l'apprentissage par eux d'un langage qui est propre aux gens qui entendent, mais qui doit, de la part du sujet sourd, être

assumé de l'extérieur. Dans un second temps, il se montre, au contraire, favorable à leur éducation au langage des signes, comme mode expressif original des sourds. Il précise ce changement de point de vue théorique dans le *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition* (1821).

La recherche scientifique contemporaine en éducation se caractérise par son appartenance à l'une ou l'autre des deux grandes familles de paradigmes: les paradigmes *déterministes* et les paradigmes *interactionnistes*. Un modèle est qualifié de déterministe s'il tente d'expliquer une action uniquement à partir d'éléments antérieurs à l'action, sans prise en compte des intentions des sujets. Un modèle est dit interactionniste lorsque les comportements des protagonistes sont expliqués à travers les finalités recherchées par ces derniers (J.-P. Pourtois, 1981). Il existe plusieurs raisons de classer Itard et sa recherche sur l'éducation du "sauvage" de l'Aveyron dans le modèle interactionniste. En effet, la considération de l'intentionnalité dans la conduite du "sauvage" est à la base de l'activité qu'Itard propose afin d'éveiller et d'éduquer les sens du jeune homme. Même les épreuves ingénues et sans doute cruelles auxquelles Itard soumet son élève, comme de lui infliger une punition totalement imméritée, afin d'établir si Victor dispose d'un minimum de sens moral et notamment du sens de la justice, présupposent un sujet capable d'intentions. L'éducation assume dès lors une dimension de dialogue dans laquelle Itard ne se réserve pas une position purement externe à la réalisation du projet éducatif.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE 5

LES TROIS TEMPS DE SÉGUIN CHEZ LES "IDIOTS"

> (Les idiots) "pourraient recevoir, avec le pain de la charité, le pain spirituel et plus vivifiant de l'éducation".
> (E. Séguin, 1842, p. 84).

Rares sont les auteurs pédagogiques du passé qui influencent encore autant la pratique éducative contemporaine qu'Edouard Séguin. Influence d'autant plus profonde, notamment chez les orthopédagogues, qu'elle demeure chez eux largement ignorée et inconsciente. De même, la variété des applications pratiques tirées de l'oeuvre de Séguin est d'autant plus étonnante qu'elle constitue une heureuse exception, en sciences humaines en général, et en éducation en particulier.

Contrairement à ce que l'on constate et regrette souvent, en ce qui concerne les applications des sciences chimiques (alimentation, pharmacologie, etc.) ou technologiques et qui bouleversent littéralement la vie individuelle et collective, rien de tel ne semble d'habitude se produire en psychopédagogie. Ainsi, par exemple, si l'on a beaucoup étudié, en psychologie sociale, la formation des attitudes ethniques et des préjugés chez l'enfant, cela n'a jamais empêché les racismes les plus divers de voir partout le jour. La psychanalyse, de son côté, a certes influencé le vocabulaire courant des classes bourgeoises; elle n'a pas réussi à induire de nouveaux modes relationnels parents-enfants (sauf exception, bien entendu). On sait parler des complexes, des enfants et des nôtres, mais, du moins en maints milieux, les gifles et les fessées sont toujours aussi fréquentes. Malgré les découvertes de la psycholinguistique, on persiste presque partout à enseigner aux enfants à lire à haute voix et l'on continue de croire que la dictée répétée améliore l'orthographe. Malgré l'étude des travaux de Piaget et des cognitivistes modernes, de nombreux enseignants continuent de s'adresser aux enfants comme à des adultes et s'attendent à

retrouver chez eux un raisonnement adulte. Les psychologues, quant à eux, dissociant leurs études théoriques de leur vie quotidienne, élèvent leurs propres enfants à peu près comme tout le monde, c'est-à-dire n'importe comment et comme n'importe qui...

C'est exactement l'inverse qu'on retrouve chez Edouard Séguin. Si très peu de praticiens de la pédagogie connaissent ses écrits, beaucoup, en revanche, appliquent ses techniques et s'inspirent de sa philosophie de l'éducation, pour ainsi dire sans s'en apercevoir. Et c'est peut-être ce qui compte vraiment, après tout.

5.1 Edouard Séguin (1812-1880)

Même si Séguin qualifie souvent de *physiologique* sa méthode d'éducation, c'est moins au médecin qu'à l'éducateur proprement dit que nous nous intéressons ici. En 1980, à l'occasion du centenaire de sa mort, le Regroupement de recherches pratiques pour l'enfance (France), inspiré par l'oeuvre inlassable de Françoise et Alfred Brauner dans le domaine de la rééducation, a organisé un colloque international pour amorcer une réflexion sur divers aspects multiformes des réalisations de Séguin. Les Actes de ce colloque résument les quelques éléments biographiques disponibles (Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1981). On trouvera également dans Michelet (1972) un complément indispensable de documentation, en ce qui a trait surtout au riche matériel pédagogique imaginé et utilisé par Séguin.

Encore tout jeune, Séguin rencontre Itard (voir chapitres 3 et 4). Ce contact revêt une importance considérable pour Séguin et l'ensemble de sa carrière. Même s'il renonce d'emblée aux postulats sensualistes de son aîné et à la métaphore de la statue de Condillac, la confrontation de ses points de vue sur l'éducation avec les principes d'Itard ne peut manquer de l'aider à mettre en évidence l'importance de la *notion* qui, selon lui, apparaîtrait chez l'élève par expérience perceptive directe (vg. Ce bleu est plus foncé que l'autre bleu vu précédemment; ce poids est plus lourd que l'autre; etc.), et de distinguer la notion de l'*idée* qui ne saurait s'installer que par le raisonnement sur des relations. Distinction capitale pour

l'éducation cognitive de l'handicapé intellectuel, comme on le verra plus loin.

Après un séjour à Bicêtre et une collaboration orageuse d'un an avec Esquirol, Séguin fonde une école pour l'éducation intégrale des "idiots". Elle est rapidement visitée par des spécialistes de nombreux pays. Pour son travail éducatif quotidien avec ces enfants très démunis (plus de 6 heures par jour d'entrainement systematique), Séguin fabrique une grande variété de jeux éducatifs encore très utilisés de nos jours : planches à encastrement de difficultés graduées pour l'apprentissage des diverses notions, lotos d'images et de lecture, etc. Michelet (1972) en présente une liste et description complète.

Bouillant républicain, Séguin s'oppose ouvertement à la politique de Napoléon III. Il est même coauteur d'un manifeste, en compagnie notamment de Ledru-Rollin, Louis Blanc et Victor Hugo. Brusquement, en 1850, et pour des raisons restées encore obscures, Séguin émigre aux États-Unis. Il y poursuivra jusqu'à sa mort une flamboyante carrière de théoricien et de praticien de l'éducation spéciale. Il s'établit à New-York en 1863. En 1873, nommé commissaire du secteur éducation à l'Exposition internationale de Vienne, Séguin y présente un rapport considéré encore aujourd'hui comme un chef d'oeuvre du genre.

Curieux renversement du destin : ce pionnier français de l'éducation des handicapés intellectuels est à peu près complètement ignoré dans les écoles normales et facultés des sciences de l'éducation de son pays. Par contre, sa patrie d'adoption, par l'intermédiaire de Columbia University, lui rend toujours l'hommage qui lui revient, par ses archives aussi bien que par son enseignement universitaire (Brauner et Michelet, 1981).

De nombreux auteurs pédagogiques ont également reconnu à sa juste valeur l'oeuvre de pionnier de Séguin. Parmi eux, Maria Montessori s'est fait un devoir de visiter, en 1899, ce qui restait, 6 rue Pigalle à Paris, de l'école de Séguin (Montessori, 1958). La fondatrice des *Case di Bambini* reconnaît explicitement qu'elle doit à Séguin la presque totalité de son matériel pédagogique. Notons au passage que l'utilisation qu'elle en

fait ne correspond pas du tout à l'esprit qui animait Séguin en le créant. Les élèves de la doctoresse Montessori "travaillent", dans le silence et le sérieux. Les élèves de Séguin doivent, avant tout, découvrir notions et idées par le jeu (Michelet, 1972). Encore un beau cas où le même procédé pédagogique est mis au service d'idéologies opposées (cf. Avant-propos).

Binet et Simon (1978) saluent, dès 1907, le rôle précurseur de Séguin auprès des enfants "anormaux", tout en estimant, par ailleurs, que son livre de 1846 (700 pages) est rempli de "beaucoup d'absurdités". On a trop longtemps passé sous silence cette remarque inutilement méprisante de Binet et Simon. S'il est vrai, d'une part, que les connaissances physiologiques sur l'étiologie des handicaps intellectuels restent rudimentaires au milieu du XIXième siècle, si, d'autre part, il peut maintenant sembler naïf d'accorder, comme le faisait Séguin, une aussi grande importance à la thermométrie en éducation (!), la critique sur ce plan est d'autant moins recevable et d'autant plus saugrenue qu'elle vient d'adeptes convaincus de l'encéphalométrie comme indice de niveau mental. Si l'on a jadis pu s'extasier (Gaudreau, 1966) sur la finesse des analyses psychologiques de Binet et Simon, par exemple sur leur distinction classique entre les types sensoriel et intellectuel de fonctionnement mental, il faut bien reconnaître que, outre que ces analyses soient, en grande partie, redevables à Séguin lui-même, on relève très souvent chez ces célèbres auteurs un ensemble d'attitudes fondamentalement méprisantes et mesquines à l'égard des personnes handicapées. Ainsi, dans un article intitulé "*L'intelligence des imbéciles*", Binet écrit:

"Passons maintenant à nos déficients. À chaque pas de nos observations, nous les avons surpris en défaillance de contrôle. C'est celui-ci qui, en notre présence, baille et se gratte de la manière la plus comique, défaut de contrôle par manque de savoir-vivre". (Binet, 1974, p. 111).

Séguin, lui aussi, avait certainement dû observer des manques de contrôle chez ses élèves de Bicêtre ou de la rue Pigalle. Il ne les "surprenait" pourtant pas par ses observations. Il en prenait soin de son mieux et, sans les juger sur leurs manières, cherchait à les instruire et à

les rendre le plus possible autonomes. Dans "Les *enfants anormaux*", Binet et Simon (1978) parlent encore plus durement des handicapés, tout en pontifiant, par ailleurs, sur la façon dont il convient de s'y prendre avec eux. Que de contraste avec Séguin qui aimait ses élèves et qu'il considérait comme la plus grande satisfaction de sa vie. Le lecteur attentif ne trouvera jamais chez Séguin les propos dédaigneux de Binet et Simon.

"... quiconque n'a jamais embrassé son enfant à soi et senti en l'embrassant ce que peut faire éprouver de compassion et de souffrance indicibles la possession triste et chère d'un pauvre idiot, ne sera pas tenté de reprocher au père et à la mère frappés dans leur postérité cette défaillance de l'âme que chacun peut éprouver s'il a un enfant, s'il a une âme". (Séguin, "De l'idiotie", 1853).

Lorsque Séguin écrivait ainsi "au père et à la mère frappés dans leur postérité", songeait-il au narcissisme parental face au handicap ou aux avantages pécuniaires que le tout nouveau Code civil leur laissait entrevoir? Peut-être aux deux à la fois. On ne le saura jamais.

5.2 Les principes éducatifs de Séguin

Ces principes découlent principalement de la conception que Séguin se fait de l'idiotie.

"L'idiot ... est seul ... sans volonté intellectuelle et morale. Psychologiquement, il ne peut pas; intellectuellement, il ne sait pas; psychiquement, il ne veut pas et il saurait s'il voulait; mais avant tout et surtout, il ne veut pas". (Séguin, 1846, p. 170).

Le programme éducatif est tracé sur la base de trois objectifs complémentaires: développer le *pouvoir*, le *savoir* et, surtout, le *vouloir*.

1. L'éducation totale de l'handicapé intellectuel doit comprendre l'entraînement des fonctions sensorielles et intellectuelles certes, mais elle doit également viser à développer la volonté et la sociabilité, c'est-à-dire tous les aspects de la personnalité.

2. Par l'intermédiaire des sens, il faut aider l'enfant à développer un ensemble de notions sur les choses et sur les personnes. Puis, par induction et par déduction, la mise en relation de ces notions fera accéder au raisonnement, que seul l'élève peut faire, et qui le mènera au niveau des idées. La notion relève de la perception; le maître, par des exercices variés et gradués, peut assez facilement l'implanter chez l'élève. Par contre, les idées relèvent de l'intellect. Le maître, sur ce plan, ne peut que susciter les circonstances propices et facilitantes.

3. L'éducation de l'enfant handicapé n'a de sens que dans le concret, le vivant, le ludique. Séguin préfère la nature à la salle de classe, la nature aux livres, la nature vivante à la nature morte.

   En 1880, Séguin suggère aux enseignants d'initier l'enfant au téléphone! Il rêve du jour où l'"idiot" pourra s'initier à l'astronomie, non pas dans des manuels abstraits auxquels il ne comprendrait rien, mais grâce à des outils concrets d'observation. Il veut même leur construire au jardin une sorte de planétarium.

4. Séguin suggère aux maîtres de toujours procéder du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du concret vers l'abstrait. Ce principe pédagogique est tellement monnaie courante aujourd'hui qu'on oublie ce qu'il a fallu de perspicacité à Séguin pour le formuler aussi clairement en son temps. La prégnance de sa formulation empêche parfois à ce principe d'être remis en question dans la relation pédagogique avec l'handicapé. Est-il tellement exact que le simple soit toujours plus facile à apprendre que le complexe? Peut-on toujours tabler, avec l'élève, sur un ensemble d'éléments connus au point de départ de l'apprentissage? Mais si ce principe souffre ainsi de situations exceptionnelles, il a néanmoins l'immense mérite d'exister.

5.3 Les trois temps de Séguin

Ce procédé d'enseignement tout simple mais proprement révolutionnaire repose sur les propriétés de fonctionnement de la mémoire à long terme. Qu'il s'agisse d'inculquer à l'élève des notions perceptives

(au sens de Séguin), de lui apprendre à prononcer un mot nouveau, à lire ou à compter, la séquence d'intervention ne varie pas. Elle comporte trois phases, ou trois temps.

Premier temps: la fixation

Grâce à une répétition variée, par essais et erreurs dirions-nous de nos jours, l'élève assimile un nouvel élément d'apprentissage. Cette nouvelle acquisition s'installe et se fixe essentiellement par comparaison aux fixations passées (semblables et différentes). La nouvelle assimilation procède donc, la plupart du temps, par transfert positif.

Au cours de cette phase d'apprentissage, le maître mobilise au maximum les énergies d'attention et de concentration de l'élève. L'accent est mis sur l'organisation d'une habitude globale et signifiante pour l'apprenant. Qu'il s'agisse d'apprendre un mot, une couleur, de lire l'heure, d'opérer des distinctions graphiques, sémantiques ou autres, le processus est le même. Au premier temps, en somme, l'éducateur mobilise l'attention vers une nouvelle conduite, une nouvelle notion ou une nouvelle idée.

Deuxième temps: la recognition

À ce stade, on présente à l'élève la réponse récemment apprise au temps précédent pour qu'il la reconnaisse parmi d'autres réponses possibles, plus ou moins voisines, mais foncièrement différentes de cette réponse. Ce décodage met à contribution la mémoire à court et long terme, le jugement perceptif, bref les possibilités de discrimination de l'élève. La trop grande similitude entre deux réponses possibles est ici à éviter. On évitera également les fausses recognitions et la tendance à répondre n'importe quoi. On s'efforcera de mobiliser le raisonnement sur la réponse et on provoquera l'analyse des erreurs et des échecs.

Troisième temps : l'évocation

C'est de loin, et particulièrement pour l'handicapé intellectuel, la phase d'apprentissage la plus difficile à traverser. En effet, s'il est relativement aisé de reconnaître (au sens littéral, connaître une seconde fois) ce qu'autrui présente à nos sens, il n'en est plus de même lorsqu'il s'agit d'évoquer en son absence un stimulus complexe comme, par exemple, un mot, une phrase, un visage ou une mélodie.

Cette méthode pédagogique dite des trois temps, "remarquable par sa clarté" (Michelet, 1972, p.59), ne préfigure-t-elle pas, dans ses séquences, l'enseignement moderne des langues étrangères, l'enseignement micro-gradué, assisté par ordinateur et programmé? Association pour installer la *fixation* de nouveaux apprentissages, *reconnaissance* de l'acquisition récente et, enfin, *évocation* mentale correspondant à l'acquisition réalisée.

L'orthophonie moderne, tout comme l'éducation, procède largement, dans la rééducation des troubles du langage, selon la séquence imaginée par Séguin. C'est le cas notamment dans la technique employée par Marie de Maistre (Société Alfred Binet et Théodore Simon, 1981, pp. 69-70), dans laquelle elle suggère l'utilisation, non seulement des trois temps de Séguin, mais également de son matériel pédagogique, moins comme jeu, il est vrai, que pour aider l'enfant à effectuer des relations de plus en plus complexes entre, d'abord des objets, puis entre des classes et des catégories plus abstraites issues de ces objets.

5.4 Actualité des principes de Séguin

Les écrits pédagogiques de Séguin ne peuvent manquer de réconforter l'éducateur d'aujourd'hui et même de hanter ses contacts quotidiens avec l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Je suis d'abord entré en contact avec l'oeuvre de Séguin - du moins avec une petite partie de son oeuvre, alors que j'étais étudiant en première année universitaire de psychologie, par le truchement de son

matériel le plus connu : les planches à encastrer que Séguin appelait les "forceps de l'intelligence". Dans le cadre d'un cours de psychométrie, je me familiarisais avec l'*Arthur Performance Scale*, échelle non verbale (en points) du développement mental de l'enfant, élaborée vers 1945. Cette échelle, composée de neuf épreuves concrètes, débute justement par le *Séguin Form Board* (voir figure 1, ci-après). L'examinateur propose à l'enfant une planche dans laquelle sont insérées dans des alvéoles dix formes géométriques différentes. Après avoir retiré ces pièces de leur alvéole respective et les avoir disposées en trois piles standard, il demande à l'enfant de les remettre à leur place le plus rapidement possible, et ce dans l'ordre de son choix.

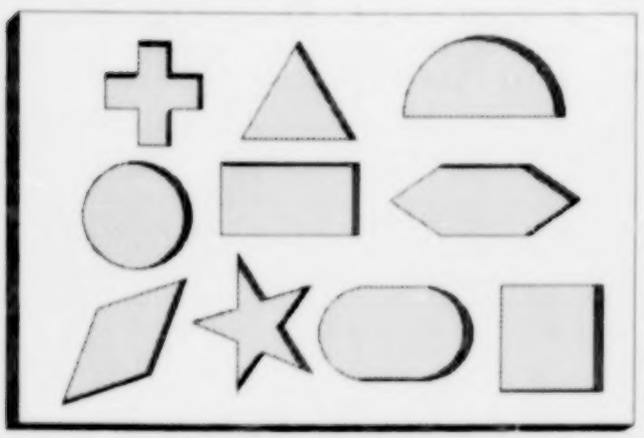


Fig. 1 Planche de Séguin

L'exercice, chronométré, est effectué trois fois. Le meilleur des trois temps d'exécution est comparé à un barème de temps moyens enregistrés sur des échantillons représentatifs d'enfants de même âge que l'enfant examiné.

Je me souviens très bien qu'à cette époque, j'estimais que pareille épreuve sensorimotrice faisait plutôt piètre figure parmi les autres exercices composant la batterie de Grace Arthur (cubes de Kohs, labyrinthes de Porteus, gravures à compléter de Healy, etc.). Pour tout dire, il me semblait alors que la planche de Séguin mettait bien peu à contribution le raisonnement de l'enfant, fût-il non verbal ou pratique. Mes contacts professionnels subséquents avec les enfants, et tout particulièrement les enfants handicapés, m'ont vite fait changer d'idée. En effet, cet exercice de Séguin, simple en apparence, fournit l'essentiel des occasions d'observation des multiples facettes de l'apprentissage de l'enfant de cinq ans et résume à merveille la théorie éducative et rééducative de Séguin sur le plan sensorimoteur et notionnel.

L'apprentissage, envisagé comme changement ou amélioration de la conduite en fonction de l'exercice, apparaît clairement dans les résultats cumulatifs des enfants à des tâches de ce type. À titre d'exemple, examinons les résultats de trois enfants de cinq ans, résultats exprimés, pour chacun des trois essais, en secondes. Le tableau 1 présente ces résultats. Si, au lieu du temps d'exécution, on notait le nombre de mouvements effectués par l'enfant pour réussir ses encastrements, on obtiendrait un classement à peu près semblable, mais à partir de données plus subjectives que le temps.

Tableau 1

Résultats, en secondes, de trois enfants à chacun des essais de l'épreuve d'encastrement de Séguin

	1er essai	2ième essai	3ième essai
Marie	56"	21"	17"
Lucie	121"	32"	30"
Dominique	504"	517"	300"

Il est évident que:

- ces trois enfants n'est pas appris au même rythme;
- le point de départ respectif de leur apprentissage était très différent;
- le point d'arrivée fut également très différent chez les trois enfants;
- les trois enfants ont certes appris "quelque chose" de cet exercice, mais quelque chose de très différent l'un de l'autre;
- ces résultats n'ont de sens qu'en relation avec des situations problématiques réelles de la vie quotidienne.

Au-delà de ces différences quantitatives, l'observation d'éléments qualitatifs de la conduite de chacun face à la même tâche est encore plus révélateur et permet, par la même occasion d'expliquer en grande partie les différences quantitatives observées. Marie est d'emblée à l'aise avec ce jeu; elle y travaille des deux mains à la fois, avec grand intérêt. Lucie, au contraire, se mobilise très lentement au début, mais prend soudainement intérêt à l'exercice. Dans son cas, la très grande différence de temps entre le premier et le second essais en rend bien compte. Quant à Dominique, elle ne comprend que très lentement ce qu'on lui demande de faire. Elle laisse souvent tomber par terre accidentellement des pièces. Elle essaie presque toujours d'encastrer les pièces dans des alvéoles différentes de la planche; ce n'est que par tâtonnements

successifs qu'elle réussit ses encastrements. Dominique confond, la plupart du temps, les formes topologiquement semblables (cercle-ovale, carré-rectangle, croix-étoile, losange-parallélépipède). Pour Dominique, les plots semblent se diviser en deux catégories: les "piquants" et les "pas piquants". Pourtant, et malgré ses piètres performances objectives, Dominique est celle des trois enfants qui accepte le moins facilement de mettre fin à l'exercice et de passer à autre chose. Inertie persévérante? Quoi qu'il en soit, c'est encore chez Dominique que l'exercice de Séguin mobilise le plus l'expression orale. Comme elle parle tout le temps qu'elle travaille, ses temps d'exécution s'en ressentent forcément.

On pourrait déjà se contenter, au plan diagnostic, de ces observations, de la notation quantitative et de sa transformation en âges mentaux. Mais on peut, au surplus, vérifier, disons deux semaines plus tard, ce qui reste chez chaque enfant de l'apprentissage réalisé. Le tableau 2 présente, pour les mêmes enfants, leur performance à la même épreuve, à deux semaines d'intervalle du premier examen.

Tableau 2

Résultats des trois enfants
à la deuxième administration de la planche de Séguin

	1er essai	2ème essai	3ème essai
Marie	30"	28"	26"
Lucie	42"	31"	32"
Dominique	139"	209"	111"

Pour Marie, l'exercice est vraiment trop facile, aussi bien la première que la deuxième [illegible]. Au deuxième examen, d'ailleurs, l'intérêt de l'enfant pour la tâche est [illegible]econque. Pour Lucie, l'apprentissage réalisé lors de la première séance s'est maintenu presque tel quel au début de la

seconde séance (comparaison entre son troisième temps de la première séance par rapport à son premier temps de la deuxième séance). Mais c'est encore Dominique, la moins "douée" objectivement qui, *par rapport à elle-même*, a le plus amélioré sa performance initiale. C'est elle qui, à proprement parler, a le plus appris de l'exercice. Chez Séguin, le pronostic est toujours associé au diagnostic pédagogique.

De cet exemple typique, dégageons quelques principes éducatifs chers à Séguin:

- l'importance de la répétition, de l'entraînement systématique;
- l'importance de s'assurer rapidement de l'intérêt de l'enfant et, partant, de son attention;
- la nécessité d'asseoir l'apprentissage sur une manipulation concrète de la réalité;
- la nécessité de former des "notions" chez l'enfant, c'est-à-dire de lui permettre de se rendre compte de ressemblances et de différences perceptives de base (ici, des notions tirées de l'activité visuelle et tactilo-kinesthésique);
- l'importance de la coordination des notions et des gestes (le développement psychomoteur, comme on dit maintenant), comme base obligée sur laquelle pourront plus tard se greffer des apprentissages encore plus abstraits et, partant, plus difficiles;
- l'importance capitale de laisser à l'enfant l'occasion de jouer avec le matériel porteur de problème éducatif, de problème d'apprentissage.

À la lumière des progrès réalisés au XXième siècle par la psychologie génétique et cognitive, on réalise mieux ce que pouvait avoir d'avant-gardiste le mémoire rédigé en 1846 par Séguin sur l'éducation des "idiots" et comment, tout naturellement, ses principes d'éducation spéciale, ou d'orthopédagogie, ne pouvaient manquer d'avoir de bénéfiques retombées sur l'ensemble de l'éducation.

"Les nations célèbres par leurs artistes, leurs artisans et leurs idéalistes ont pourvu leurs enfants de beaucoup de jouets". (Propos de Séguin, rapportés par Michelet, 1972, p. 58).

De nos jours, l'étude du jeu chez l'enfant est devenue une véritable science dont l'éducation préscolaire fait tous les jours usage.

Pour illustrer encore l'actualité des principes pédagogiques de Séguin, prenons un deuxième exemple qui permet, en outre, de mesurer le progrès théorique et pratique réalisé par Séguin, par rapport à son maître et ami Itard. Il s'agit de l'acquisition orale d'un mot nouveau par l'handicapé intellectuel (le fameux épisode du mot LAIT d'Itard).

On se souvient (voir chapitre 2) de la quasi-impossibilité dans laquelle se retrouve Itard d'apprendre la parole à Victor et de réaliser ainsi l'un des cinq buts qu'il s'était fixés pour son éducation totale. À ce propos, Itard rapporte que durant son séjour chez madame Guérin, le "sauvage" prononçait bien quelques sons dont l'un ressemblait vaguement au mot LAIT. Victor le prononçait, semble-t-il, à chaque fois, non pas pour demander et obtenir du lait, mais bien plutôt *après* en avoir obtenu. Malgré de longs et répétitifs exercices, Itard ne parvint jamais à obtenir de son élève qu'il évoquât et prononçât ce mot en dehors de tout contexte alimentaire immédiat. On ignore évidemment si Victor était atteint d'aphasie ou encore d'autisme (ou des deux à la fois), mais une chose est certaine: sur le plan pédagogique, Itard avait, sans s'en rendre compte, commis une grave erreur de méthode.

"... le mot prononcé, au lieu d'être le signe du besoin, n'était qu'une vaine exclamation de joie. Si ce mot fût sorti de sa bouche avant la concession de la chose désirée, c'en était fait; le véritable usage de la parole était saisi par Victor; un point de communication s'établissait entre lui et moi. Au lieu de tout cela, je ne venais que d'obtenir une expression insignifiante pour lui et inutile pour nous du plaisir qu'il ressentait" (Itard, cité par Mannoni, 1965, p. 65).

À mon avis, dans cette phrase, les adjectifs vaine, insignifiante et inutile décrivent l'échec d'une manière par trop sévère et ne tiennent pas compte de l'importance du plaisir affectif de Victor. Ils se centrent exclusivement sur l'échec cognitif. Il reste que, dans la façon d'apprendre le mot LAIT, ce n'était pas la compréhension de la relation

signifiant signifié qui avait mérité une récompense à Victor (boire le lait qu'il aimait tant), mais bien le simple vue du lait apporté à l'enfant par madame Guérin, par Itard ou par un visiteur occasionnel. Il s'agissait, en somme, de ce que les behavioristes appelleraient aujourd'hui un renforcement inversé. C'est un peu comme si Victor s'était dit: "Je ne prononce LAIT que lorsque j'en aurai bu", alors que le but explicite de la leçon était de susciter l'évocation, c'est-à-dire non une réponse réflexe, mais une réponse initiée par l'élève.

Dans des circonstances analogues et face aux mêmes objectifs avec des élèves en partie semblables à Victor, Édouard Séguin s'y prenait tout autrement. Et surtout, il n'aggravait jamais un premier échec dans ce genre d'apprentissage oral par l'introduction du langage écrit! À sa décharge, il faut dire qu'Itard travaillait habituellement avec des élèves sourds et muets pour ainsi dire "ordinaires", pour lesquels l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne présentait pas de problèmes insurmontables (voir, à ce sujet, le chapitre consacré à l'Abbé de l'Épée). Sur le plan de l'acquisition du langage articulé, l'emploi des trois temps de Séguin constitue un progrès considérable et s'avère d'une efficacité remarquable même avec de grands handicapés intellectuels.

Itard a sans conteste créé la relation pédagogique, dans tout ce qu'elle implique. En un sens, il est même devenu la "mère" adoptive de l'orphelin Victor (ainsi s'exprime presque en toutes lettres Itard lui-même). Une mère adoptive parfois bien ambivalente, qui manifeste parfois son rejet (Mannoni, 1965). Sous réserve de l'impossibilité dans laquelle on se trouvait alors d'établir un quelconque diagnostic sérieux sur le degré d'éducabilité de Victor[11], l'échec relatif de l'éducation poursuivie par Itard, de 1800 à 1806, notamment au plan de l'apprentissage du langage courant, provient, pour une très large part, d'une absence de théorie valable sur le développement de l'enfant et sur les mécanismes d'apprentissage (si on excepte la métaphysique un peu restreinte de Condillac). Il faut bien reconnaître que la démarche pédagogique d'Itard se caractérisait par un empirisme à peu près complet associé, il est vrai, à un souci constant de vérifier le bien-fondé et l'efficacité des interventions, ainsi qu'à une immense bonne volonté.

Tel ne fut pas tout à fait le cas de Séguin. Si l'on observe chez lui aussi les mêmes lacunes au plan d'une théorie claire et cohérente du développement, on constate une conceptualisation déjà fort avancée pour l'époque relativement aux lois fondamentales de l'apprentissage.

Chez Séguin, en effet, le développement intellectuel et ses arrêts sont assez pauvrement conceptualisés. En 1835, les explications physiologiques et pathologiques du retard intellectuel n'en sont qu'à leur début. Les principaux stades de l'évolution intellectuelle habituelle sont totalement inconnus. Séguin se proposait de faire acquérir à ses élèves très handicapés le raisonnement, en sus de la volonté et de la sociabilité, mais il ignorait largement le *parcours* qu'il devait leur faire effectuer pour y parvenir. Par contre, sa réflexion et ses observations patientes l'avaient amené à élaborer un véritable modèle théorique des apprentissages (Gaudreau, 1987), et notamment des apprentissages sensorimoteurs et cognitifs. Ce sont grosso modo les trois temps expliqués plus haut.

Autre progrès de Séguin sur son "illustre maître", dans le domaine socio-affectif cette fois. Victor est éduqué seul, comme un enfant unique, entre madame Guérin (à qui il faudra bien un jour consacrer une étude) et le docteur Itard qui lui enseigne quotidiennement. En comparaison, quelle promotion pour les élèves de Séguin qui, eux, vont à l'école, à l'école des "idiots" certes, mais à l'école tout de même. Il faut voir, dans cette école, le début de la liberté et de l'intégration sociale des handicapés mentaux.

Itard et Séguin croient foncièrement à la perfectibilité des enfants, de tous les enfants, à leur éducabilité fondamentale. Ils ne se départiront jamais, malgré l'incrédulité publique, malgré les obstacles à surmonter et les moments de lassitude, de cet optimisme philosophique de base, indispensable à toute éducation et à tout éducateur. Deux médecins font primer l'éducation sur la médecine et les conceptions d'incurabilité des potentats que furent Pinel et Esquirol. Itard et Séguin luttent même pour arracher leurs élèves aux mains de ces partisans de l'institutionnalisation.

5.5 Digression sur Balthazar

On se souviendra que, peu de temps après la "capture" de l'enfant de l'Aveyron, en 1799, Bonnaterre, Abbé du Collège de Rodez, s'était précipité pour examiner ce curieux phénomène. Rédacteur de la section zoologie de la nouvelle édition de l'Encyclopédie de Diderot (voir chapitre 1), l'Abbé Bonnaterre était ravi d'avoir identifié un beau spécimen de ce que Linné appelait l'*Homo ferus*. Cicatrices nombreuses, maigreur, ouïe fine mais irrégulière, mutisme à peu près total, marche à quatre pattes, aptitude à grimper aux arbres, regard fuyant et effrayé, prédilection pour les aliments crus, horreur des autres enfants, tels lui semblaient bien les signes indubitables de l'homme à l'état de nature.

Il a fallu un an de démarches administratives auprès du ministère de l'Intérieur pour que les membres parisiens de la *Société des observateurs de l'homme*[12] réussissent à forcer Bonnaterre à leur livrer le "sauvage" et à leur amener dans la Capitale, afin qu'ils puissent, eux aussi, l'examiner à loisir. C'est évidemment Pinel qui prit l'initiative de l'opération diagnostique, durant que Bonnaterre et le jardinier de l'institution recueillaient quelque argent des badauds, trop heureux de payer leur droit de voir le "sauvage".

Ayant observé que l'enfant présentait des signes cliniques comparables aux signes qu'il observait chaque jour chez les "idiots" internés à Bicêtre (hommes) et à La Salpêtrière (femmes), Pinel déclara l'enfant irrémédiablement incurable et cessa, dès lors, de s'intéresser à lui. L'Histoire a associé le nom de Pinel au mouvement d'opinion qui permit qu'on enlevât les chaînes aux fous, mais elle devra également retenir le comportement du même Pinel envers Victor de l'Aveyron.

Il est hautement instructif de relever que, près de deux cents ans plus tard, Lane et Pillard (1980), mus par des motivations scientifiques en tout point semblables à celles de Pinel, adoptèrent, à l'égard du "sauvage" du Burundi cette fois, une démarche pseudo-diagnostique tout à fait identique. Ayant appris par B. F. Skinner qu'on venait de découvrir au Burundi un enfant d'environ 10 ans ayant paraît-il vécu avec des singes,

Lane et Pillard obtiennent en trois jours les fonds de recherche nécessaires, se précipitent en Afrique, dans l'espoir qu'en attendant leur arrivée, ceux qui s'occupaient de l'enfant n'aillent pas tout "gâter", par des démarches éducatives intempestives, l'état "naturel" du sujet. Arrivés sur place, et après un contact d'à peine quelques minutes avec l'enfant, ils estiment devoir le faire transporter dans un hôpital du Kenya qui dispose d'instruments très sophistiqués qu'ils jugent seuls convenables à leur travail (hématologie, radiologie cérébrale, E.E.G., rétinoscopie électronique, etc.). Lane et Pillard cachent mal leur désappointement lorsqu'ils apprennent que Balthazar, alias Jean, est un orphelin qui n'a jamais vécu chez les singes. Ils l'abandonnent alors sans vergogne à son triste sort, dans un hôpital étranger, souillé de ses matières fécales et bourré de tranquillisants qu'ils lui avaient administrés pour rendre l'examen plus "facile". Sans aucun remords, avec même le sentiment tout scientifique du devoir accompli, ils s'en vont au restaurant, non sans avoir avec complaisance répondu aux questions des journalistes de grandes chaîneu de télévision américaine qui les accompagnaient dans leur invraisemblable expédition coloniale. Le surlendemain, Lane et Pillard sont de retour à leur université où reprennent les discussions, interrompues par Balthazar, sur les critères de promotion du corps enseignant... Nul doute que leur publication sur cette expédition aura servi davantage à leur promotion qu'à celle de Balthazar!

"Nous eûmes du mal à nous séparer de Deo; notre rencontre avec lui était quelque chose qui comptait. Nous nous promîmes ne nous revoir quelque part et d'une façon ou d'une autre. Pour Alan, c'était plus facile. Deo s'arrangerait pour le faire venir en consultation pédiatrique au Burundi et nous le reverrions dans un an, à son retour aux États-Unis. Enfin il y avait Balthazar, mais pour l'instant, nous ne pensions pas à lui. Si vous trouvez ça bizarre ou sans coeur, vous devez essayer de comprendre la différence entre l'intérêt qu'on porte à un ami et celui qu'on porte à un patient. Bien sûr, l'un peut devenir l'autre, mais il s'agit là de deux attitudes fondamentalement différentes. L'une subjective, l'autre objective. Deo et Alan étaient devenus nos amis et nous étions tristes de les quitter, nous nous sentions frustrés. Balthazar était notre patient et

notre énigme. Nous avions fait pour lui tout notre possible, nous ne nous sentions pas frustrés" (Lane et Pillard, 1980, p. 181).

En aucun moment il y eut il de relation significative entre Pinel et Victor de l'Aveyron. En aucun moment, Balthazar du Burundi ne réussit à intéresser Lane et Pillard en tant que personne. Il n'était qu'un cas et, de surcroît, un cas décevant. L'étiquette "idiotie" du XIXième siècle, tout comme celle d'autisme du XXième siècle, jouent le rôle qu'elles doivent jouer: aliéner. Mais, pour conclure, revenons à Séguin.

5.6 Conclusion

Edouard Séguin, tout comme Itard d'ailleurs, se complaisait dans un passage dialectique constant de la théorie à la pratique; cette complaisance est aujourd'hui rarissime parmi les spécialistes des sciences de l'éducation. La pratique de Séguin, très concrète auprès des jeunes handicapés, lui permettait de construire des assises théoriques qui, à leur tour, fondaient les bases d'une pratique renouvelée.

Itard et Séguin ont pu réaliser leur oeuvre pédagogique malgré des conditions souvent adverses du milieu. Itard n'avait pas encore 25 ans quand il prit Victor sous sa protection. Séguin avait 29 ans quand il ouvrit son école et établit la distinction diagnostique claire et opérationnelle entre l'imbécillité, l'idiotie, le crétinisme et la démence. Qu'avec son épouse et son fils, il ait fuit son pays natal pour rejoindre le Nouveau-Monde où il savait que ses idées et ses pratiques seraient mieux reçues, pour vivre dans une société plus en accord avec son idéologie républicaine, ou tout simplement pour rompre avec les méchants procès qui l'opposaient à sa logeuse de la rue Pigalle[13], peu importe. Cet exil volontaire lui aura en tout cas permis de donner au monde de l'éducation, spéciale ou non, le meilleur de lui-même.

On peut imaginer que si Séguin vivait encore, il serait, à n'en pas douter, partisan de l'éducation "écologique" globale, sur le mode betesofien (Severi, 1986). Il n'aurait, en effet, aucune difficulté à adhérer

aux postulats de cette école moderne de pensée, tant son oeuvre pédagogique souvent intuitive en avait jeté les bases.

- centration constante de l'éducateur non seulement sur l'élève, mais sur son milieu de vie et ses éléments complexes;
- conscience aiguë de la relativité des interprétations de toutes sortes qu'on pose sur le geste éducatif;
- perception rapide du changement dynamique incessant dans la relation pédagogique;
- reconnaissance que, parmi les observations qu'il fait, l'éducateur se situe lui-même au coeur de ces perceptions subjectives.

D'Itard à Séguin, c'est la continuité historique en même temps que le progrès fondamental. De son maître, Séguin retient:

- l'importance du développement méthodique des sens;
- l'importance du développement des aspects tant constatifs et sociaux que proprement cognitifs de la personnalité;
- l'importance de suivre pas à pas ce développement auquel l'éducateur prétend contribuer.

"Itard et Séguin représentent, d'une certaine manière, les deux pôles, celui de l'éducation formelle et celui de l'éducation réaliste, entre lesquels oscille la pensée pédagogique de tous les temps" (Léon, 1971, p. 365).

Par contre, Séguin va plus loin qu'Itard, en démontrant la nécessité absolue:

- d'intégrer les apprentissages de l'enfant au groupe, à la collectivité;
- d'éviter à l'élève la répétition stérile du même exercice, sans restructuration compréhensive de la situation problème;
- de distinguer concrètement les plans perceptif et cognitif de l'éducation et de favoriser, notamment par le moyen des "trois temps", le passage de l'un à l'autre plan.

- de développer, chez l'enfant handicapé intellectuel, non seulement les moyens de satisfaire ses besoins et de lever les obstacles à leur satisfaction, mais encore et surtout, la volonté de résoudre les problèmes suscités par son handicap et par la nécessité de son intégration sociale.

Terminons sur cet aphorisme lapidaire de Martinez (1982b, p. 11): *"Edouard Séguin, c'est Rousseau, revu par le scientisme"*. Ce n'est pas tout à fait exact, mais c'est bien dit. Au plan philosophique, l'oeuvre éducative de Séguin, tout comme celle d'Itard, nous renvoie à cette question fondamentale: qu'est-ce qu'un homme? Et, qu'est-ce qu'un enfant?

Principaux écrits d'Edouard Seguin

1839 *Conseils à M. O... sur l'éducation de son enfant idiot.*

1842 *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots.* Paris : Baillière.

1843 *Images graduées à l'usage des enfants arriérés et idiots.* Paris : Aubert.

1846 *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés.* Paris : Baillière.

1875 *Report in Education.* Fac-similé reproduit avec une introduction de Marvin Rosen, Delmar, New-York : Scholar's Fac-Similes and Reprint, 1976. Rapport produit pour l'Exposition universelle de Vienne de 1873. Première édition : Washington : Government Printing Office, 1875.

De 1864 à 1880
Plusieurs rapports écrits en anglais.

NB. L'oeuvre maîtresse de 1846, "*Traitement moral ...*" fut traduite en plusieurs langues, dont l'italien, à Rome, Armando éditeur, 1970. Elle fut, en grande partie, rééditée en français, en 1980, sous la direction d'Alfred Brauner et distribuée en France, par le Groupement de recherches pratiques pour l'enfance, 47 avenue Sainte-Marie, 94160 Saint-Mandée.

CHAPITRE 6

LA RECHERCHE DE L'IDENTITE CHEZ SEGUIN

6.1 L'opposition à ses maîtres

Un des principes les plus intéressants que l'on trouve chez Séguin, et que l'on peut encore aujourd'hui considérer utile, est le fait qu'une bonne pédagogie spéciale découle d'une bonne pédagogie générale. Et que les problèmes posés par l'éducation d'enfants handicapés - dans le cas particulier de Séguin, des handicapés mentaux - mettent à l'épreuve, et vérifient ou infirment la validité du modèle général d'éducation. Cette idée, qui nous apparaît fondamentale, est présentée au début de son ouvrage, Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés, publié en 1846. Elle devient une déclaration de principe, se trouvant donc bien à sa place au début de l'oeuvre, bien qu'elle ait été formulée comme conclusion d'un travail qui a duré dix ans. Au cours de cette période, Séguin a réalisé un examen critique et expérimental des méthodes en vigueur, n'en trouvant aucune qui soit adaptée, ni aux enfants normaux ni aux enfants handicapés. Il emprunte donc une voie qui l'éloigne de ses maîtres avec qui avait débuté son propre engagement en éducation.

"Conseillé d'abord par Itard, puis par Esquirol, livré plus tard à mes propres forces, j'ai dû chercher en moi seul les ressources que d'autres empruntent à la science toute faite dans les livres ou à la science qui s'élabore autour d'eux". (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, p. 2)

La tâche que Séguin s'est donnée le conduit à formuler chaque jour avec plus de précision - comme il le dit lui-même - la pédagogie générale, car c'est seulement de cette façon qu'il est possible de proposer une bonne pédagogie pour les handicapés. Et, procédant de cette manière

"Je me suis trouvé, non seulement aidé dans ma tentative de traitement des idiots, mais seul aussi, dans le travail de pédagogie générale" (Traitement, III, A. Brauner et A. Michéa, 1980, p. 2-3)

Deux éléments ressortent de ce passage. Le premier concerne la vie de Séguin: il se peut que l'isolement dans lequel il se trouve soit à regretter du choix qu'il fera, quelques années plus tard, de laisser la France pour les États-Unis. Mais nous reviendrons sur cet aspect. Le second élément concerne la recherche pédagogique, qui connaît avec Séguin un tournant important. Tellement important – et il en a également été question dans le chapitre précédent – que sa compréhension et sa réalisation occuperont longtemps ceux qui viendront après lui, comme ils nous occupent aussi, à distance de presque un siècle et demi.

Séguin considère que les prémisses philosophiques d'Itard – qu'il reconnaît comme son maître – sont critiquables, surtout en ce qui a trait à l'énorme importance attribuée aux sens. Il critique par conséquent l'entreprise éducative qui en découle, en ce qu'elle risque continuellement de s'appuyer sur la croyance que les idées viennent des sens, cela porte à exagérer l'éducation des sens, en croyant vaincre toute anomalie par l'exercice des activités sensorielles. Séguin insiste surtout sur la faiblesse des prémisses philosophiques, mais fait également d'importantes réserves quant aux pratiques éducatives. Il nous semble que la critique adressée aux pratiques est très ferme et radicale, non pas tant en ce qu'elle propose de remplacer tel exercice ou telle activité par tels autres, mais précisément parce que Séguin découvre la faiblesse de leurs fondements rationnels.

Séguin critique Esquirol et s'en éloigne. En fait, il n'a jamais été très lié à Esquirol, bien qu'il l'ait pris comme référence officielle pour certains cas suivis au début de sa carrière. Séguin – nous confirmant ce que nous avions soutenu à propos de la relation de "supervision" entre Sicard et Itard, et d'Itard lui-même, et aussi, comme il apparaît, entre Esquirol et Séguin – révèle qu'Esquirol lui avait avoué ne s'être jamais occupé d'idiots. Il avait accepté de diriger le travail de Séguin dans le seul but, grâce à sa notoriété, de se porter garant aux yeux des parents de

l'enfant suivi par Séguin. Cette déclaration répétée nous fait comprendre que Séguin ne se sentait pas du tout lié à Esquirol par une relation maître-disciple. Et il lui adresse une critique radicale. Esquirol n'a pas réussi à donner une définition positive de l'idiotie, se limitant à dire ce qu'elle n'était pas. Or, une définition qui n'est que négative restreint les pratiques et les rend confuses. Elle les restreint, car elle aboutit à des conclusions qui excluent certaines voies éducatives et limitent toute proposition à ce qui est strictement indispensable à l'assistance et la survie du sujet. Et elle les rend confuses, du fait que l'absence de définition de l'idiotie peut conduire à voir des idiots partout, ou encore à ne reconnaître en personne cet état. Ainsi, le manque de précision dans les définitions engendre de grandes difficultés à établir un diagnostic avec exactitude. Nous verrons que cela constitue une préoccupation pour beaucoup de chercheurs, sans nous limiter à Down. La connaissance directe qu'a Séguin des sujets le conduit à aborder ce problème d'une manière à la fois empirique et expérimentale.

Séguin s'intéresse aux observations de cas consignées par Esquirol, de même qu'à celles de Belhomme, et à celles encore plus anciennes de Pinel. Ces observations sont minutieusement rapportées dans l'oeuvre de Séguin, qui les considère comme les seules parties intéressantes des travaux qu'il a examinés.

Il se proclame donc solitaire, il se sent isolé. Il le dit avec une certaine vantardise et un sentiment de malaise et de souffrance entremêlés. Et l'on comprend encore mieux cette ambivalence si l'on se penche brièvement sur les rapports qu'il eut avec les médecins et la médecine, non seulement par intérêt pour les aspects biographiques, mais pour chercher à comprendre quelque chose à l'histoire des relations, souvent difficiles, entre sciences de l'éducation et sciences médicales.

6.2 Les conflits avec les médecins et les éducateurs

Il est inévitable que les aspects biographiques se mêlent au débat et à la recherche scientifique. On trouve certainement chez Séguin de l'agressivité à l'égard du pouvoir médical et du monde académique. Or,

l'agressivité naît très souvent de la frustration, du sentiment que l'on fait obstacle à ses aspirations et à ses projets. Au début de l'ouvrage que nous avons déjà abondamment cité, Séguin déclare:

"Personnellement ma position, relativement au sujet que je traite, était pleine d'écueils. Il ne m'eût pas été difficile de faire les antécédents scientifiques de la question et de me mettre au premier rang, mais cela ne convenait ni à ma conscience, ni à la reconnaissance que je professe pour Itard, mon illustre maître, le premier qui ait traité méthodiquement un idiot; il me l'eût été moins encore de faire endosser, comme un billet de complaisance, mes travaux théoriques et pratiques par un de ces banquiers de la médecine officielle qui escomptent leur signature à gros intérêts; je n'ai point voulu pactiser avec ces habiles de la science" (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, p. 3-4)

Pourquoi tant d'agressivité? Séguin se considère un disciple d'Itard, donc d'un médecin, plutôt atypique de par sa forte dimension d'éducateur. Mais, une fois ce tribut payé, il fait allusion à quelque chose de grave et de honteux. Il n'est pas difficile d'imaginer ce que cela put être. Séguin aurait probablement pu accepter un arrangement qui, le plaçant en position de subordonné de quelque illustre personnage du monde de la médecine, aurait assuré le développement de sa carrière. L'allusion dédaigneuse de Séguin est d'autant plus chargée d'indignation morale qu'il juge que le monde médical ignore tout des idiots et de leurs besoins. Il considère donc plusieurs personnages de premier plan du milieu médical comme des commerçants et des banquiers de la médecine. Les limites de cette déclaration viennent du fait qu'elle est allusive, et permet donc trop d'hypothèses.

Peu d'années auparavant, en 1843, Félix Voisin, élève d'Esquirol et considéré comme une autorité dans le domaine médical, avait fait un éloge public du jeune Séguin à l'Académie de médecine. Mais quand Séguin refusa l'invitation de Voisin de devenir médecin sous sa direction, il est assez probable qu'il s'attira peu de sympathie d'un milieu qui était accusé, dans ce refus, d'abus de pouvoir. Ce sont peut-être une dissidence et un sentiment d'isolement continuels, comme le croient aussi Yves Pelicier et

Guy Thuillier, qui décidèrent Séguin à quitter la France pour les États-Unis. Vers 1840, Séguin vécut des événements qui ont certainement dû beaucoup le secouer. Ils sont rapportés dans la *Gazette des Tribunaux* du 4 février 1841. Séguin avait un cabinet au numéro 6 de la rue Pigalle. Son activité connut une période de crise, et les parents qui venaient pour une première consultation ne revenaient presque jamais. Séguin découvrit que la concierge le calomniait, racontant qu'il maltraitait les enfants. L'histoire finit devant les tribunaux, et Séguin, qui demandait 20.000 francs de dommages et intérêts, eut gain de cause. Il aurait donc dû être content, considérer que l'incident était clos, et se sentir au contraire gratifié par ses succès dans le domaine de l'éducation.

Le docteur Belhomme avait publié, en 1824, une œuvre intitulée Essai sur l'idiotie. En la publiant à nouveau, en 1843, il croit devoir ajouter une introduction dans laquelle il se montre assez critique à l'égard de divers collègues, y compris de Séguin à qui il avait rendu visite à l'Hôpital de Bicêtre - où Séguin éduquait les idiots -, et dont il avait jugé le travail intéressant, mais peu prometteur. Il le voyait plutôt comme une série de promesses qui ne seraient pas tenues. À ces critiques s'ajoutent des opinions contraires à la méthode d'éducation de Séguin, qui voit le travail comme un instrument possible, mais non indispensable à l'émancipation de l'individu. L'improductivité des jeunes idiots de Séguin est mal vue. Et pour cette raison, son travail est soumis à des contrôles, des enquêtes, et l'on discute de la pertinence de lui octroyer ou de renouveler ses crédits, c'est-à-dire de la possibilité de poursuivre sa tâche de chercheur sur le terrain. Séguin s'attirait certainement l'opposition de ceux qui voyaient dans son travail un modèle éducatif capable de provoquer des changements. S'arrêter à cet événement peut sembler accorder beaucoup d'importance - peut-être même trop, pourrait-on penser - à des éléments biographiques, en négligeant les aspects méthodologiques. Mais ces événements paraissent d'actualité. Un groupe d'éducateurs professionnels, de nos jours, doit se défendre continuellement des accusations que la direction du centre dans lequel ils travaillent leur adresse au sujet de l'improductivité des jeunes dont ils s'occupent. La direction utilise le paramètre de la productivité comme critère discriminatoire: si un jeune progresse, comme l'affirment les éducateurs, il doit travailler; s'il ne

travaille pas, c'est qu'en réalité il n'y a pas de progrès, et ce n'est plus la peine de parler d'éducation: il faut parler d'assistance, réduisant à la fois les visées et les coûts. Il n'y a certes rien de consolant à découvrir que les vicissitudes subies par Séguin sont analogues à des situations que l'on peut voir de nos jours. Et en effet, nous ne les examinons pas dans ce but, mais afin de comprendre comment, devant le handicap, il existe un défi continuel dont l'éducation est le point central. Défi que l'on retrouve non seulement au sein de disciplines et de catégories, mais aussi à l'intérieur même des pratiques éducatives. Il suffit de penser à la difficulté de considérer un handicapé comme un adulte, et au risque de toujours vouloir l'éduquer comme un enfant en dépit de son âge; c'est-à-dire à l'incapacité de concevoir que la bonne éducation d'un adulte handicapé doit être reliée à un modèle efficace d'éducation des adultes en général. Les prémisses méthodologiques de la recherche de Séguin sont donc valables.

On trouve dans le Traitement quelques notes concernant l'organisation du travail des médecins dans les hôpitaux pour aliénés. Des médecins sont même cités qui se plaignent de l'impossibilité de travailler sérieusement et de façon crédible parce qu'ils sont forcés de consacrer un temps trop limité à chaque patient. Cette situation, dont souffrent aussi les médecins, est stigmatisée par Séguin qui y voit la base d'une fausse connaissance des idiots.

Une pratique professionnelle qui n'est pas organisée pour [illegible]'endre: c'est la remarque et l'accusation la plus importante faite par Séguin. Et il est réellement intéressant de voir, à la lecture de ces pages, qu'il est conscient du danger qu'une situation faite de coercitions peut modeler les handicapés et annuler complètement leur identité.

Les problèmes que soulève Séguin sur le ton de la dénonciation sont encore d'actualité, et constituent une voie de recherche. On est encore loin de savoir clairement combien des caractéristiques des différents déficits sont attribuables au contexte dans lequel elles ont été étudiées. Les classifications et les typologies sont encore et continuellement reconsidérées, pour éviter que, d'instruments de compréhension, elles ne se transforment en instruments de déformation et de coercition.

Séguin ne s'oppose pas seulement à la médecine, mais aussi à l'éducation et à ses modèles. C'est une conséquence inévitable de sa prémisse méthodologique voulant que l'éducation des handicapés valide la pédagogie générale et les méthodes appliquées en éducation.

"L'éducation des seules facultés intellectuelles, par la mémoire seule, telle est la lèpre vive des temps modernes". (Traitement, in Brauner et Michelet, 1980, p. 338).

Séguin propose une éducation "entière", qui englobe toutes les aptitudes, les facultés et les fonctions de l'individu. Et il ne croit pas son projet trop ambitieux, du moment que ces mêmes critères sont appliqués en Angleterre et en Normandie pour l'élevage de vaches et de chevaux. Même sans connaître ces pages de Séguin, on peut être surpris de lire, chez Otto Von Frisch par exemple, des instructions pour l'élevage de petits oiseaux qui renferment implicitement tant la critique et plusieurs orientations et pratiques de l'éducation des enfants, que des projets pédagogiques riches et soucieux de la pluralité du développement. J'ai parfois fait la lecture de ces pages sans dire immédiatement aux auditeurs qu'il s'agissait d'élevage d'animaux, et les auditeurs ont eu l'impression de se trouver devant des réflexions et des orientations pédagogiques de grande qualité.

"Si on parlait à un éleveur de nourrir tous ses chevaux de même manière, et de commencer leur éducation par leur apprendre à tourner à droite et à gauche, avant de les avoir nourris et fait marcher, promener, monter, courir selon leur constitution et le genre de travail auquel il les destine, on lui ferait pitié; et pourtant nous en sommes encore à ce point-là d'incurie et d'incapacité, quand il s'agit d'élever les hommes de demain". (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, pp. 339-340).

Le jugement porté sur les pratiques éducatives est clair:

"Les formules d'éducation actuellement acceptées sont ridicules ou odieuses; ridicules, quand elles produisent des rentiers incapables et vains; odieuses, quand elles atrophient dans les masses, qui ont

besoin de leur aptitude pour vivre, les facultés et les fonctions les plus précieuses et les plus nobles. Il ne s'agit donc de rien moins, (à propos d'idiotie pourtant!) que de poser de nouveau le problème de l'éducation" (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, p. 342).

Séguin critique donc sans ménagements une médecine et une éducation incapables d'affronter et d'étudier la réalité, une médecine faussée et prisonnière de stéréotypes. C'est à partir de cette critique que Séguin développe ses propositions et donc son action positive. Mais ses prises de position l'isolent en même temps qu'elles le font connaître. Politiquement engagé comme saint-simonien, il ne pouvait que se trouver dans une situation minoritaire. Sa notoriété le met en contact avec divers chercheurs d'autres pays, tel le Père Girard qui, en tant que président de la Société Helvétique de Sciences Naturelles, lui demande conseil pour l'éducation des handicapés en Suisse. Il est connu dans le monde anglo-saxon, et estimé par John Conoll, médecin et directeur de l'hôpital de Hanwell, et qui, avec W.J. Little, organisa le premier centre anglais pour déficients mentaux (Park House, Highgate, 1848). Il reçoit la visite de Summer, homme politique réputé et intellectuel américain, qui s'intéresse aux problèmes de l'éducation et de la psychiatrie, et des droits civiques des Noirs et des handicapés. Séguin se trouve à la fois isolé et relié à un vaste réseau intellectuel et scientifique qui se développe au-delà des frontières. L'on comprend combien les rapports entre recherche scientifique, activité politique et organisation institutionnelle aient été complexes, passant par divers points intermédiaires, et qu'ils aient tourmenté Séguin de mille questions d'ordre administratif et politique. Peut-être les États-Unis pouvaient-ils être vus comme un monde "nouveau", qui l'aurait accueilli avec enthousiasme et confiance, lui donnant presque l'illusion que la recherche et l'éducation pouvaient vivre sans se mesurer aux réalités explicitement ou implicitement politiques. Ou lui donnant l'illusion que, dans ce monde "nouveau", la politique, la recherche et l'éducation pouvaient se développer en harmonie.

6.3 Une pédagogie de la recherche

Dans un écrit datant de la première période de sa pratique professionnelle (1839) dans lequel il donne à M. O. des conseils sur l'éducation de son fils retardé mental, Séguin tend à relier l'éducation au contexte et à faire de celui-ci une structuration continue de la situation. C'est le contexte qui peut constituer la rétroaction de nos comportements, et, à plus forte raison, dans le développement d'un handicapé, il convient de s'assurer avec une attention particulière que ce soit lui, et non pas l'éducateur, qui puisse se rendre compte de son propre agir. C'est pour cette raison que Séguin prend en considération le sommeil, le réveil, les opérations de l'habillement, la promenade, le repas, les diverses actions physiques, le coucher. Pour l'habillement, il conseille que l'enfant

"s'habille avec le secours d'une personne qui retranchera tous les jours une imperceptible partie de l'aide qu'elle apporte dans l'ajustement de ses habits". (E. Séguin, Conseil à M. O. ... sur l'éducation de son fils, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, p. 4).

La distinction entre aide et interférence, entre le fait de fournir un support dans une perspective de croissance et le fait de se substituer à l'autre en faisant à sa place, apparaît très clairement dans la perspective de Séguin. Il s'agit certes là d'un principe très important, comme il importe pour le développement qu'il se produise une "distanciation" de l'adulte ou des adultes qui s'occupent de l'éducation d'un enfant. La "distanciation" survient spontanément, la plupart du temps, lorsque le développement est normal, mais elle est très difficile quand on a affaire à un enfant handicapé. Le handicap semble continuellement susciter les secours, ce qui d'abord retarde la prise de distance pour la rendre ensuite presque impossible à réaliser, car les modèles de développement des autres enfants, normaux, semblent maintenant très lointains, inaccessibles.

Séguin ne voyait probablement pas ces orientations comme des principes éducatifs, et les a donc immédiatement et directement fondues en recommandations pratiques pour le quotidien. Nous ne pouvons lui

attribuer le mérite d'avoir compris qu'il ne serait pas utile, en s'adressant à un parent, de proclamer des principes qui pourraient lui sembler abstraits et moralisateurs, mais qu'il serait plus sensé de les traduire en suggestions pratiques. Séguin doit avoir tiré les instructions quotidiennes directement de l'observation, et donc avoir raisonné immédiatement en termes concrets. Il convient toutefois d'ajouter une courte réflexion sur la relation entre les techniciens spécialisés et les parents, en se référant à notre temps. Les instructions concrètes et liées au quotidien sont importantes, mais il ne faut pas en exagérer l'importance. Elles peuvent parfois dissimuler, et même pas très bien, le peu de considération pour l'intelligence des parents - et cela vaut également pour les enseignants - que l'on tient pour incapables d'accéder à des réflexions plus complexes et de comprendre les raisons de certains choix pratiques. Je crois qu'il existe deux comportements très différents qui peuvent naître d'une même attitude de non confiance pour l'intelligence d'autrui: se réfugier dans le jargon spécialisé et ne pas se faire comprendre; ou fournir des programmes concrets et quotidiens, sans même faire entrevoir ce qui les sous-tend.

Séguin a fourni des directives précises et quotidiennes parce qu'il partait de l'observation du quotidien lui-même. L'orientation de ses conseils révèle son souci de réaliser une éducation qui s'appuie le plus possible sur la structuration et l'organisation du contexte. Et il insiste pour que l'éducateur soit en même temps un observateur attentif, presque comme si la capacité d'observation était indissociable de la capacité de structuration. Ainsi, dans l'écrit en question, il est recommandé que l'éducateur (le père ou une autre personne) tienne un journal: le déroulement, jour après jour, de l'activité éducative sera la base, ou plutôt le matériau, sur lequel l'éducateur et Séguin lui-même, dans le rôle de technicien spécialiste ou de superviseur, pourront réfléchir ensemble. C'est un aspect décidément intéressant, et qui est à rapprocher de plusieurs pratiques actuelles, en particulier du courant de la pédagogie institutionnelle.

Dans ce cas particulier, cela rappelle l'instrument qu'est la monographie. Il s'agit d'une observation participante et agie, rapportée et discutée dans un groupe qui a pour tâche de se réunir périodiquement. C'est

le groupe de monographie, dont les éléments ne varient pas et entretiennent entre eux des rapports que nous pourrions définir comme de type contractuel, en ce sens que chacun s'engage à participer pour au moins un an. C'est donc un instrument de la pratique institutionnelle, puisque, dès qu'il est institué, il crée un temps et un espace instituants, il considère la réalité, même bureaucratique, de l'institution et, dans un tel contexte institutionnel, déclenche une dynamique de changement liée à l'élaboration de la lecture des besoins et des aspirations, des nécessités et des désirs. C'est une analyse relationnelle qui ne néglige pas les objectifs institutionnels et qui, se situant dans le contexte, le structure précisément dans son devenir. La monographie se distingue nettement de l'anamnèse et de l'étude de cas, dont le sujet est l'individu, car elle tient compte de la situation à travers le développement d'une relation interpersonnelle et de sa place dans le contexte, et en devient l'élément à la fois analyseur et organisateur. La référence de base pour l'élaboration et la pratique de la pédagogie institutionnelle est Fernand Oury. On trouve plusieurs références utiles dans les Cahiers pédagogiques et dans les écrits de Philippe Meirieu, de l'Université de Lyon II. Notre groupe, rattaché à l'enseignement de la pédagogie spéciale à l'Université de Bologne, peut également représenter un point de référence théorique et pratique. La monographie, dit Jean Oury reprenant à son tour François Tosquelles, permet une lecture "polyphonique" de la réalité (Pochet et Oury, 1986, p. 163). Dans le cas du fils de M. O., la pluralité des sujets est réduite à M. O. lui-même et à Séguin, qui, toutefois, pouvait probablement se confronter - et se heurter - à Esquirol. On ne peut certes pas parler d'une utilisation "avant la lettre" de l'instrument monographique, mais puisque tout projet et toute perspective doivent, pour se développer, avoir des racines, on a raison de vouloir chercher et de trouver chez Séguin les racines de nos pratiques.

Le lien entre connaissance et contexte est présent dans le Traitement du fait de l'attention que Séguin accorde à la cueillette des informations et aux questions adressées aux proches du handicapé. Les informations doivent elles aussi être situées en contexte, et elles ne peuvent être utilisées dans l'absolu. Séguin recommande au bon professionnel de sonder scrupuleusement *"la conscience et la mémoire des personnes qui ont vu naître et grandir l'enfant réputé idiot"*. Il conseille,

lorsque le professionnel se rend compte que la famille craint, par suite de préjugés ou de sentiments de honte, de dire la vérité, de reporter son attention sur d'autres sujets de caractère moins dramatique et liés au vécu de l'enfant. Nous pourrions dire que Séguin est soucieux de voir s'établir un dialogue; il conseille donc, quand la communication stagne, de rétablir une dynamique en "balayant" l'obstacle.

L'attention portée au contexte a des conséquences sur l'organisation du milieu de vie. Les possibilités d'éducation et d'apprentissage sont étroitement liées à l'organisation de la vie quotidienne, à partir des besoins élémentaires et de la possibilité de les reconnaître et de les décoder dans l'articulation même de l'organisation éducative. La pédagogie institutionnelle accorde une égale importance à ces aspects considérés comme chargés de significations qui dépassent l'apparent pour investir le symbolique et organiser un plan dans lequel la personne ne puisse se perdre. C'est en ce sens qu'apparaît, pour le lecteur d'aujourd'hui, le lien, et même la continuité dans un ensemble unique, entre l'éducation la plus élémentaire liée aux éléments de survie existentielle et l'instruction ou l'éducation prise au sens d'apprentissage. Chaque élément de la première contient, ou peut contenir, une signification originale qui dépasse l'événement lui-même et revêt une valeur que nous qualifions de symbolique.

Le soin qu'exige Séguin dans l'aménagement intérieur, la nourriture, les installations hygiéniques, l'habillement, etc. peut être mis en relation avec:

- l'élaboration d'un système de médiateurs et d'organisateurs, de manière à fournir de larges possibilités de structuration du temps et de l'espace, selon la manière propre à chacun de se constituer comme sujet en relation avec l'apprentissage;

- l'encouragement à développer une intelligence spatiale qui permette de saisir, dans l'articulation des espaces et des temps, dans la présence comme dans l'absence des objets, les points de repère et les appuis pour l'expression et la croissance de l'individu.

Ce rapprochement pourrait alimenter le projet éducatif qui vise l'intégration, en particulier celle des enfants handicapés. Il peut faire réfléchir sur une pratique éducative qui mise trop sur l'intellectualisme, nuisant à la qualité de l'éducation pour tous.

On dirait presque que Séguin, ayant compris et dénoncé la force d'annulation de toute originalité qu'exerce l'institution lorsqu'elle est répressive et coercitive, a en même temps compris comment il fallait mettre à contribution les ressources du contexte institutionnel, de manière à réaliser un bon projet éducatif. Il ne croit pas devoir insister à outrance sur la relation interpersonnelle, qu'il désire situer dans une organisation du contexte, de sorte qu'elle se développe avec lui. Les nombreuses propositions d'éducation formulées par la recherche sont liées aux ressources du contexte institutionnel, à la dynamique des médiateurs, à leur mobilité structurelle, permettant leur mise en rapport, de manière toujours différente, avec divers sujets.

Séguin concevait la recherche comme devant développer le lien entre les besoins élémentaires et la parole, voire la communication et l'expression du désir. Giovanni Bollea, dans son introduction de l'édition intégrale italienne du Traitement, souligne l'attention que Séguin porte à la communication plus encore qu'à la parole (Bollea, Introduction in E. Séguin, 1970, p.14). C'est pour cette raison que les recherches qu'il propose peuvent être davantage que des stratagèmes de rééducation, en assumant le rôle d'investissement dans l'espace et le temps, à travers la valorisation du besoin et du désir. Séguin, dans le Traitement, critique le manque de perspective de recherche qui domine la vie quotidienne des handicapés dans les hospices: chaque objet apparaît, dans la vie d'un individu handicapé, presque comme un sortilège:

"on leur présente le pain, les mets, le vin, les vêtements, les chaussures tout prêts, tout transformés à leur usage, de telle sorte qu'il leur est impossible de se rendre compte des moindres faits de la vie réelle". (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1980, p. 269).

La magie d'une apparition peut être le signe de réponses qui ont un caractère mécanique et qui font de la vie d'une personne une série d'actes répétés sans grandes variations, comme c'est le propre des opérations de pure manipulation. La suggestion de Séguin se situe dans la perspective de rechercher, dans chaque besoin élémentaire, autant d'occasions d'exploration et de recherche (dont les instruments sont les objets eux-mêmes), de façon à ouvrir de nombreuses pistes de structuration des apprentissages. Si les handicapés

"n'ont vu d'eau sortir que d'un puits ou d'une carafe, comment se formeront-ils une idée des cours et des masses d'eau répandues sur le globe? S'ils n'ont semé et planté leurs légumes, quelle idée peuvent-ils en concevoir?" (Traitement, in A. Brauner et A. Michelet, 1960, p. 269).

On a confirmé, ces dernières années, que les possibilités d'apprentissage changent selon que, dans une école, le matériel apparaît comme par magie, ou que l'on doit le chercher et qu'il permet de découvrir des itinéraires et des processus productifs (Cuomo, 1981, pp. 115 et 55). Il arrive qu'un enseignant pense devoir demander à la direction de l'école qu'elle fournisse le matériel et les instruments de façon plus adéquate, et il juge assez insatisfaisantes les conditions de travail quand l'école ne fournit pas le matériel, ou le fait avec un retard important. Séguin, et, comme nous l'avons vu, d'autres chercheurs jusqu'à nos jours, critique précisément cette efficacité qui fait apparaître les objets sans que l'on puisse les chercher avec les enfants.

La provenance d'un objet, son histoire, deviennent des parcours et des invitations à réaliser une véritable exploration du milieu, pourvu qu'on ait comme objet-guide et comme point de repère un élément qui réponde aux besoins élémentaires.

De cette façon, Séguin propose une action éducative continue, faite de stimulations qui ont l'avantage d'être liées aux besoins quotidiens et donc de permettre que les réponses elles-mêmes deviennent des traces pour la connaissance. Il convient encore de souligner que la connaissance

n'est telle qu'en rapport à une situation dont les éléments concrets contiennent des liens réels et symboliques.

La communication étant au centre des préoccupations de Séguin, on trouve chez lui des rapprochements avec ce que l'on appelle aujourd'hui l'éducation linguistique. Éducation proposée à travers la "nomination", qui consiste en la découverte, l'exploration et, justement, la désignation d'objets. La démarche proposée par Séguin est toujours basée sur le souci de partir du connu pour parvenir à l'inconnu. Les orientations qu'il met de l'avant renvoient, dans nos lectures, à des noms et des pratiques plus récentes. Freinet, bien entendu, mais aussi des expériences comme celles d'Elisabeth Bing. La rééducation ne peut être une sorte d'ajout normalisé et normalisant, mais doit passer par l'identité du sujet, elle peut aussi se réaliser et trouver ses propres motivations dans la transgression syntaxique et dans la découverte de la désignation des objets par les enfants. La parole devient alors un processus d'invention (au sens latin de découverte) et de reproduction.

Elisabeth Bing attire aussi notre attention sur le fait que la parole ne peut pas exister dans le vide, et que la libération de la parole est possible en découvrant son lien avec les choses. Devant les choses, Elisabeth Bing n'enseignie aux enfants, à voix basse, qu'à nommer. C'est précisément le "nominatif": un exercice qui permet aux enfants de trouver le nom des choses, et de conquérir la parole.

Le choix de Séguin lui est suggéré par sa rencontre avec la réalité des idiots. Et l'orientation de la pédagogie institutionnelle naît aussi de la lecture de la réalité. Ce lien continu avec l'expérience est peut-être à contre-courant par rapport à une culture - celle d'aujourd'hui - qui semble se composer d'images, sans lien avec la réalité (Baudrillard, 1987).

Ce choix est probablement soutenu par une dimension morale. Ce terme de morale - Mme Montessori fit au Congrès de pédagogie de Turin, en 1898, une communication célèbre sur l'Éducation morale des déficients - est contenu dans le titre de l'oeuvre de Séguin de 1846. À l'époque, le

terme renvoyait aussi, sinon surtout, à des contenus psychopédagogiques. L'étymologie du mot morale (du latin *mos, moris* coutume, règle) amène à considérer les habitudes, les comportements, sous l'angle d'avantage (bien) ou de désavantage (mal). Le terme était largement utilisé par les savants en relation avec la psychologie et la pédagogie. Par exemple, Pierre-Jean-Georges Cabanis (1757-1808), médecin et chercheur, publiait en 1802 une oeuvre intitulée *Rapports du physique et du moral de l'homme*. Dans l'introduction, Cabanis explique que l'étude de l'homme physique est importante tant pour le médecin que pour le moraliste. En effet, ce dernier se propose de déchiffrer les opérations les plus obscures qui sont à la base de l'intelligence et de la volonté, afin d'indiquer les règles de l'existence et la voie du bonheur. Et il doit le faire en considérant à la fois les besoins de l'individu et les besoins réciproques qui lient une collectivité. Ce moraliste remplit un rôle et doit avoir des compétences qui aujourd'hui sont désignées non plus par le terme de morale, mais par celui de psychologie et de pédagogie ou, mieux encore, de sciences de l'éducation.

Mais il n'est peut-être pas mauvais que les sciences de l'éducation se souviennent de cette filiation, et qu'elles tâchent, dans leurs choix, de ne pas négliger l'aspect moral. Si nous devions craindre de tomber dans le moralisme, et à cause de cette crainte éviter toute référence à l'éthique, nous nous réfugierions probablement dans une neutralité technique dénuée de crédibilité. Mais surtout, nous laisserions à d'autres le soin de trouver la morale qu'inévitablement nos actes contiennent, qu'on le veuille ou non.

6.4 Différents portraits

Séguin critique ceux qui font toujours le même portrait des différents idiots, sans se rendre compte qu'ils ne font rien d'autre que de fixer le stéréotype modelé par les institutions fermées. Il s'ingénie donc à porter une grande attention à l'originalité de chacun, en commençant par la dimension corporelle. Personnellement, j'ai été d'abord frappé, au cours de la lecture du Traitement, par certaines des propositions pédagogiques et j'ai lu avec moins d'attention les descriptions de "cas". En un deuxième

temps, sans que mon intérêt pour les propositions pédagogiques ne diminue, je suis revenu avec plus d'attention sur les "cas", découvrant la minutie des descriptions et comprenant que Séguin brosse plusieurs portraits, dont chacun contient la recherche de son originalité propre. Les deux aspects, propositions et portraits, peuvent être étroitement reliés en une unique perspective d'éducation.

Les propositions de Séguin contiennent des aspects spécifiques concernant l'éducation corporelle et la structuration - dirions-nous aujourd'hui - du moi corporel de l'enfant handicapé. Dans ce domaine aussi, nous nous trouvons en présence de principes qui sont valables pour tous les enfants et qui bâtissent une bonne pédagogie générale. Les moments de la journée consacrés aux opérations de l'habillage et du déshabillage, comme ceux consacrés à la propreté et à l'hygiène personnelle, sont les occasions de l'éducation du corps.

Ces directives font le pont entre le programme d'éducation et de rééducation et la vie quotidienne. On aurait envie de les accompagner du conseil de ne pas les appliquer à la lettre, et d'y lire attentivement la recherche de la collaboration active de l'enfant avec le maître. Cet aspect risque d'être négligé, et les propositions de Séguin seraient alors en contradiction avec ses buts, car elles renverraient à un stéréotype. Ses suggestions pour favoriser le développement de la sensibilité, procédant par essais à travers des contrastes, comportent le même risque.

Ce sont peut-être des suggestions ou des instructions comme celles-ci qui ont fait exprimer à Binet l'opinion que les oeuvres de Séguin étaient pleines de bizarreries. Et, en effet, si l'on applique ces directives de manière rigide, il en résulte un programme mécanique, avec risque de violence, car il est réalisé en traitant l'enfant comme un objet, sans lui demander la moindre collaboration. Ceci nous fait comprendre les limites de certaines méthodes thérapeutiques de nos contemporains, qui se considèrent probablement des chefs de file, ignorent les propositions de Séguin (Doman, 1975; Delacato, 1975) et ignorent aussi, probablement, les conseils que nous qualifierions aujourd'hui d'écologiques prodigués par Séguin: à savoir que les suggestions et les directives doivent être situées

dans le contexte, et assument correctement leur fonction dans la recherche des médiations, en rapport avec la stimulation de la sensibilité. Elles sont aussi des moyens pouvant nous aider à vivre une relation avec un enfant handicapé qui ne soit pas dominée par la peur et l'impuissance. En ce sens, la recherche de la médiation et du médiateur-objet - situation, comportement - peut apporter la sécurité fondamentale permettant la croissance éducative. Les simples suggestions n'ont pas en elles-mêmes de valeur absolue, mais, par leur intermédiaire, peut s'organiser un réseau relationnel à l'intérieur duquel surgiraient des moments spécifiques favorisant le développement d'aptitudes. Mais nous croyons qu'il doit être clair qu'il ne s'agit, en aucun cas, d'un programme de récupération, mais bien d'une pratique de recherche.

Le spécialiste devrait associer à la recherche aussi bien les parents et les éducateurs que les enfants eux-mêmes. Au lieu de cela, il nous semble qu'on accorde parfois plus d'importance à vouloir rassurer à tout prix, offrant des certitudes là où il n'y a que des hypothèses de recherche; et que l'on veuille activer à tout prix, en donnant toujours quelque chose à faire à ceux qui vivent auprès de l'enfant handicapé. Si, par la suite, tant de certitudes ne se concrétisent pas, il arrive souvent - comme nous l'avons observé maintes fois avec tristesse - qu'un sentiment d'échec et de culpabilité s'abatte sur les parents, les éducateurs et sur l'enfant.

Les instructions de Séguin semblent familières à ceux qui, pratiquant l'éducation psychomotrice, connaissent les démarches centrées sur les "contrastes" (Lapierre et Aucouturier, 1978; 1973). Lapierre et Aucouturier ont développé, ensemble et séparément, des voies de pratique de l'éducation psychomotrice en se souciant toujours de la communication, bien plus que de la réhabilitation. La recherche basée sur la communication ne s'oppose ni ne peut être opposée à celle basée sur la réhabilitation; il est fort possible qu'elle permette à cette dernière de faire un pas en avant, en la reliant aux apprentissages (de schèmes perceptifs et moteurs, par exemple), et donc en se basant sur la collaboration du sujet et non pas sur son activation passive.

Une fois que l'on a compris que la communication est au centre du projet de Séguin, les "cas" qu'il nous présente, à travers les "observations pratiques", prennent une signification particulière. J'ai déjà dit comment, dans un premier temps, leur lecture avait moins retenu mon attention que d'autres parties de cette oeuvre. Mais, en réfléchissant aux critiques que nous pouvons désormais appeler "du portrait unique", il m'a semblé comprendre que ces pages constituaient un effort vraiment intéressant de dépeindre, ou plutôt de décrire, plusieurs portraits, dans la recherche fondamentale de l'identité. Considérons le portrait de Paul, qui a cinq ans et demi, et celui de Cécile, 15 ans. Ces deux portraits concernent des personnes qu'aujourd'hui nous appelons trisomiques. Paul est décrit physiquement, avec minutie, tant dans son aspect que dans son comportement. Il est dit, par exemple, que sa figure ressemble à celle d'un vieillard, qu'il a la langue épaisse, sèche, avec des fendillures transversales, que cet enfant demeure une grande partie de la journée étendu sur une chaise longue et qu'autrement, il fait preuve de vivacité. Séguin décrit ses capacités et ses limites sensorimotrices, ses capacités linguistiques, ses habitudes et ses rythmes. Il relève sa mémoire pratique et spatiale, sa capacité de distinguer le bien du mal, son peu de volonté. Et sa famille, le milieu dans lequel il vit, sont également décrits. Séguin passe ensuite à la description de sa propre réaction à l'égard de Paul. Il s'est préoccupé de son alimentation, de l'organisation de sa journée, avec des activités qui utilisent et sollicitent la motricité, le toucher et la vue, le goût des images. Il fut plus difficile d'attirer son attention sur les couleurs, mais quelques chemises et cravates de couleurs vives l'aidèrent à maîtriser la discrimination. Il est question d'activités de dessin sur papier et au tableau, et d'articulation de la voix avec l'aide d'un piano. De cette manière, Paul commença à imiter. Il apprit à lire, à écrire, à compter. Il aimait regarder seul les illustrations des livres. A sept ans et demi, Paul écrivait bien, et Séguin l'obligeait à inventer son dictionnaire, préférant procéder ainsi plutôt qu'avec la méthode consistant à copier des pages sans penser et sans comprendre, méthode qu'il jugeait plus abrutissante que le fouet.

On peut souligner combien tout le portrait est empreint d'une relation vivante avec Paul qui n'apparaît jamais comme un sujet passif. Les conclusions montrent que Séguin ne voulait pas tant protéger Paul que

l'aider à affronter la réalité, y compris ses côtés déplaisants. Et c'est encore aujourd'hui un des objectifs les plus importants de l'intégration : pouvoir vivre la réalité qui est faite de moments syntoniques et de moments dystoniques, de compréhension et d'accueil comme d'incompréhension et de refus ou d'indifférence.

Séguin fournit également une description minutieuse de Cécile, reprenant *grosso modo* les mêmes points que pour le cas de Paul. Cécile est une jeune fille qui présente une inactivité quasi totale; elle a les lèvres ouvertes, la langue lourde et elle salive abondamment. Elle bouge mal, avec maladresse, même dans les activités tactiles. Mais Séguin remarque qu'elle est attirée par les objets de toilette, qu'elle aime la musique et essaie de chanter; qu'elle possède une mémoire des lieux et des objets, et qu'elle reconnaît bien les dangers et sait s'en tenir éloignée. En se dévouant entièrement à leur fille, les parents avaient fait preuve d'un esprit d'abnégation extraordinaire qu'admire sincèrement Séguin. Il organise un programme d'éducation psychomotrice, obtenant bientôt quelques résultats: les lèvres se ferment, le buste se redresse, les doigts s'articulent et apprennent à coopérer entre eux... Ces progrès se poursuivent, grâce à un travail assidu et la collaboration des parents. L'apparence même de Cécile se transforme.

Séguin reçoit des lettres écrites par Cécile ainsi qu'en cadeau, un petit tapis fait de ses mains. Cécile a un goût pour l'art, pour le beau. Et elle a été accueillie dans une petite pension où elle peut travailler. Loin d'être un objet passif, Cécile devient une interlocutrice de Séguin. Son identité a été découverte derrière le stéréotype du déficit, en valorisant ce qui était déjà présent en elle de petites aspirations et de capacités qui passaient inaperçues.

L'attention que porte Séguin à la valorisation de l'identité dans le contexte nous fait dire, aujourd'hui, qu'il s'agit d'une perspective pédagogique écologique. On peut aisément la relier au paradigme symbiosynergique - la connaissance résulte de l'union de l'observateur et de l'observé, union dont parle Jean-Marie Bouchard, chercheur avec lequel je me trouve en profond accord (Bouchard, 1987, p. 105).

C'est en voulant développer les perspectives et les enseignements de Séguin que nous proposons à un groupe-classe de saisir dans le handicap une occasion d'apprentissage. En observant un *ami* et compagnon de classe handicapé, chacun peut apporter sa contribution à la recherche d'identité.

Il y a deux pistes de travail. La première concerne l'observation du groupe-classe dans lequel est accueilli un enfant handicapé. Elle est organisée en plusieurs étapes, et contient des prévisions concernant le lien avec le processus des apprentissages prévus au programme. La deuxième piste de travail concerne l'analyse des espaces qu'on trouve dans l'école et à l'extérieur de l'école.

Le projet a été réalisé dans une école secondaire de Crespellano (dont le directeur est le professeur Lasagna), dans la région de Bologne. Il a pu être réalisé parce que les enseignants en ont compris les raisons et parce que cette école a établi une collaboration intelligente avec la municipalité de Crespellano et avec le centre local de services de santé. Le groupe auquel j'ai participé a préparé les projets et en a assuré la réalisation. Il était composé de Paola D'Errigo (qui a malheureusement dû quitter le groupe), Monica Verni, Vittoria Trincanato et Luisa Zaghi. Ce n'est qu'un petit exemple de la manière dont on peut tenter de rendre actuelles les prémisses méthodologiques et les exemples, les orientations et les propositions de Séguin.

6.5 Observation participante

FICHE 1

PRESENTATION

Le sujet est présenté en classe par le biais d'un court film sur le comportement social d'une espèce animale. En mettant l'accent sur la signification du mouvement et de la posture de l'individu dans l'espace, le code secret de communication que l'individu utilise dans ses échanges avec le milieu et les autres individus, on introduit la méthodologie à employer pour la recherche.

FICHE 2

OBSERVATION PARTICIPANTE

On divise les jeunes en deux groupes de travail.

- Le groupe A, composé de six élèves, mesure la classe et en construit le plan (comprenant aussi le mobilier), pendant que leurs camarades font une activité structurée avec l'enfant handicapé dans une classe de soutien.

- Le groupe B, composé de six élèves, observe six autres camarades occupés à un jeu de simulation, notant la variation de la distance personnelle en relation avec le contenu et la qualité de la communication, selon les paramètres suivants : le ton de la voix (faible chuchotement, voix faible, voix pleine, etc.), la possibilité de contact, la distance.

OBJECTIF

- Groupe A reconnaissance du contexte comme espace-classe à travers des catégories spatiales quantitatives;

- Groupe B reconnaissance de la relation entre distance et motivations et intentions dans l'interaction entre deux individus ou plus.

FICHE 3

OBSERVATION PARTICIPANTE

On maintient la subdivision en deux groupes, en opérant une rotation dans les tâches.

- Le groupe A, composé de six élèves, analyse l'espace-classe à l'aide du plan compilé précédemment, selon les catégories suivantes :
  l'espace est-il divisé également entre tous?
  si oui, de combien d'espace chacun dispose-t-il?

existe-t-il des espaces communs?
combien? comment sont-ils délimités?
existe-t-il un point central? lequel?
Les zones ainsi délimitées sont rapportées sur un papier calque.

- Le groupe B, composé de six enfants, fait l'activité proposée pour ce groupe dans la fiche no 2.

OBJECTIF:

Reconnaissance du contexte comme espace-classe à travers des catégories d'organisation de l'espace. En ce qui concerne le groupe B, l'objectif de la fiche no 2 s'applique.

FICHE 4

OBSERVATION PARTICIPANTE:

L'observation est réalisée par six enfants au cours d'une heure de classe dans laquelle a été invitée une jeune handicapée. Les informations suivantes sont recueillies:

- Où se trouve-t-elle?
- L'accueille-t-on spontanément à travers une réorganisation de l'espace?
- Comment la subdivision de l'espace varie-t-elle?

OBJECTIF:

Apprécier les variations de l'organisation de l'espace-classe en relation avec l'entrée de l'enfant handicapé.

FICHE 5

OBSERVATION PARTICIPANTE:

Six élèves, après avoir divisé la classe en zones, enregistrent le sens de la communication verbale et répondent aux questions suivantes:

- de qui?... à qui?

- est-ce pertinent au contenu didactique?

OBJECTIF

Définir le système de communication à l'intérieur de la classe.

FICHE 6

OBSERVATION PARTICIPANTE

Durant l'heure de classe, six élèves enregistrent les comportements de leurs camarades et des adultes selon les catégories suivantes:

- qualité de la communication (intervention verbale demandée ou non, aide verbale non demandée et gratuite, contact physique, reproches, etc.);
- ton de la voix;
- déplacements;

Chaque interaction est ensuite codée (comme éloignement ou rapprochement).

OBJECTIF

Reconnaître le rapport entre la qualité de la communication et la distance interpersonnelle.

FICHE 7

OBSERVATION PARTICIPANTE

Analyse et évaluation, par l'ensemble de la classe, des données recueillies par le groupe de travail du jeu de simulation, et classification des diverses attitudes enregistrées.

OBJECTIF

Identification des problèmes et des interventions pratiques.

FICHE 6

OBSERVATION PARTICIPANTE

L'ensemble du groupe-classe discute des données recueillies lors de l'observation concernant l'organisation de l'espace, en rapport avec les problèmes relevés dans le système de communication.

OBJECTIF

Identification des problèmes et des interventions pratiques.

LIENS AVEC LE PROGRAMME

- Étude de la relation existant entre le comportement social de l'homme et celui des animaux.
- Étude des facteurs innés (génétiques) du comportement humain et animal.
- Étude des facteurs "appris", au sens de milieu culturel.
- Analyse du rôle de la technique dans la perception et l'exploration de l'espace.
- Étude des changements culturels et de la dynamique de chaque système social.
- Étude du système de perception de l'espace (les sens).
- Étude des manifestations humaines relatives à l'espace.

ANALYSE DES ESPACES

PRÉMISSE

Le langage parlé n'est qu'un mode de communication parmi plusieurs. Même lorsqu'ils ne parlent pas, les individus s'échangent des informations, expriment des jugements, établissent des hiérarchies de valeurs; et cela non seulement à travers les gestes ou les postures du corps, mais aussi à travers la façon d'utiliser le temps et l'espace.

C'est en ce sens que sont proposées les pistes d'observation-recherche suivantes. Pour chacune des fiches, on prévoit une durée de réalisation d'environ deux mois, avec une charge hebdomadaire d'une heure.

Pour l'ensemble des trois propositions de recherche, et en particulier pour la dernière, on peut prévoir des contacts avec des experts de l'administration municipale, pour communiquer les éventuels résultats obtenus et en discuter ensemble.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS

(1)- ANALYSE DE L'ORGANISATION DE "L'ESPACE-CLASSE" EN RELATION AVEC LA PRÉSENCE D'UN JEUNE GRAVEMENT HANDICAPÉ.

Observation:

- comment les pupitres sont-ils disposés dans la classe au début de l'année scolaire;
- où se trouve la place du jeune handicapé;
- qui a choisi cet endroit (jeune handicapé, camarades, enseignant) et selon quels critères;
- quelles modifications ont été éventuellement apportées au cours du premier mois d'école (proposées par les jeunes et/ou par les enseignants et avec quelles motivations);
- disposition de l'ameublement dans la salle de classe;
- décrire, s'ils existent, les espaces utilisés ou utilisables pour diverses activités (par exemple la partie de la classe plus éloignée du pupitre de l'enseignant;
- les espaces libres sont-ils utilisés et quand, par qui, pour quelles activités spécifiques.

Instruments de travail:

- questionnaire/rapport aux fins de compilation des résultats qui seront résumés et présentés sur un placard.
- dessin du plan de la classe;
- placard composé de photographies de la classe et de ses éléments.

Problèmes

(Il va de soi que ceux-ci doivent émerger de discussions et de débats avec les jeunes et les enseignants impliqués dans la classe).

On peut donner quelques exemples:

- distance entre les pupitres et le pupitre de l'enseignant et entre les pupitres et le tableau; proximité ou distance par rapport à "certains camarades".
- possibilité de se déplacer entre les pupitres (en particulier pour le jeune handicapé).

Liens avec le programme

- en quoi consiste le plan d'un milieu et comment peut-on le réaliser (mathématique, enseignement technique), étude du rapport quantitatif espace-personne;
- en rapport avec la période d'histoire qui est au programme: les milieux scolaires de l'époque étudiée.

Projet

Quelles modifications pourraient être utiles pour favoriser la participation plus active de tous les élèves (tenant compte des problèmes soulevés)?

(2) - ANALYSE DES PRINCIPAUX TYPES D'HABITATION DE CRESPELLANO ET DES ENVIRONS.

Observation

- discussion en "grand groupe" pour recueillir les connaissances et les expériences des jeunes;
- visite au village pour vérifier les données recueillies lors de la discussion;
- documentation photographique;
- rencontre avec le conseiller municipal responsable de l'aménagement urbain pour recueillir des informations

supplémentaires et plus exercées, à compléter des informations historiques

Problèmes

- choix des principaux types d'habitation à examiner (critères et possibilité de les catégoriser);
- choix des critères selon lesquels conduire l'enquête;
- relevé des carences et des caractéristiques de chacun des types d'habitation (en rapport avec les exigences exprimées par les élèves et avec référence particulière au (aux) handicap(s).

Projet

individuellement ou en petits groupes, dessin et/ou description écrite de la "maison idéale"

Lors de la discussion

- Le problème de l'habitation et les types de maisons caractéristiques de la région ou du pays à l'étude, en se servant éventuellement des commentaires d'experts compétents (géographie, enseignement technique);
- analyse des divers types d'habitation de la période historique étudiée, et leur relation au type d'organisation familiale.

(3) ANALYSE DES ESPACES MIS À LA DISPOSITION (DES JEUNES) DANS LE VILLAGE

Observation

- liste des espaces structurés (terrain de sport, cafétéria, bibliothèque, salle paroissiale, etc.);
- par le biais de visites ou d'entrevues, décrire l'usage type, les activités qui s'y déroulent principalement, les périodes et les heures de plus grande affluence;
- tableau résumant et illustrant les données recueillies; discussion de ce "tableau général".

- identification des espaces non structurés disponibles (jardins, cours, etc.) et, procédant d'une manière analogue à la précédente, parvenir à une analyse des résultats, qui pourra également être comparée.

Problèmes

À partir de l'analyse des données et de la discussion avec les élèves, on devrait pouvoir faire ressortir les besoins qui ne sont pas satisfaits d'une façon adéquate.

Liens avec le programme et projet

- éducation artistique, éducation physique, éducation technique;
- projet d'un parc ou d'un jardin et construction de la maquette;
- projet d'un terrain de jeux avec tous les équipements désirés, en tenant particulièrement compte des jeunes porteurs d'un handicap;
- projet d'un terrain doté de tous les équipements nécessaires à la pratique de divers sports.

QUATRIÈME PARTIE

CHAPITRE 7

LE DROIT DE PARLER
MONSIEUR L'ABBÉ DE L'ÉPÉE

> "... il n'est aucune idée Métaphysique, dont on ne puisse donner aux Sourds et Muets une explication très-claire par le moyen de l'analyse, et avec le secours des Signes méthodiques".
> (Abbé de l'Épée, 1784, p. 93)

Un vieil adage dit: "Quand ils apprennent que leur enfant est sourd, les parents deviennent muets", ... ce qui n'aide pas à l'enfant à apprendre à parler (cité par Deleau, 1985, p. 333).

Un peu comme pour les chapitres précédents, nous présentons d'abord quelques éléments biographiques et bibliographiques de notre auteur. Nous examinons ensuite comment et dans quel contexte socio-politique se dessinaient les enjeux pertinents à cette oeuvre pédagogique. La troisième partie du chapitre est consacrée à l'exposé des principes pédagogiques et des postulats méthodologiques de l'Abbé de l'Épée. Pour examiner, en quatrième partie, sa modernité, nous jetons un regard critique sur un très vieux débat: tel système symbolique (geste vs son) est-il préférable à l'autre, dans l'apprentissage de la communication chez les sourds et les malentendants?

7.1 Charles de l'Epée, dit l'Abbé de l'Épée (1712-1789)

Prêtre régulier de la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur[14] et pédagogue de grande renommée déjà de son vivant, l'Abbé de l'Épée fonda, à Paris, un internat pour entreprendre l'éducation des enfants sourds. L'Abbé Sicard, dont nous avons parlé à propos de Victor de l'Aveyron, lui succédera comme directeur de cet établissement.

Tout en reconnaissant comme il se doit les mérites de la méthode de communication dite "dactylographique" de Pereire, l'Abbé de l'Épée invente, par le menu détail, une méthode originale de communication gestuelle beaucoup plus simple mais, en même temps, beaucoup plus rationnelle et complète que toutes les méthodes semblables déjà en usage de son temps (Wallis, Amman, Bonnet, etc.)

Tout comme Itard, l'Abbé de l'Épée conçoit l'enseignement aux enfants infirmes comme une vocation et une occupation à plein temps. Il amène très souvent, par groupes, ses élèves à sa résidence de Versailles et, tout comme Itard et Séguin, utilise toutes les occasions que lui offrent ces sorties pour aiguiser la curiosité intellectuelle des élèves et favoriser leur développement intégral. Il faut bien dire, cependant, que l'Abbé de l'Épée se montre, dans ses écrits, beaucoup moins prolixe qu'Itard et Séguin sous le chapitre de la relation pédagogique.

Il écrit plusieurs ouvrages. Signalons sa *Lettre à Elie de Beaumont*... (1773), son *Institution*[15] *des sourds et muets*... (1776) et, surtout, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (1784 : voir références bibliographiques en fin de volume).

Cette longue expérience, l'Abbé de l'Épée nous en fait part, en effet, dans ce dernier et monumental ouvrage, divisé en trois parties : la première partie traite des rudiments d'apprentissage et d'enseignement de la compréhension et de l'expression par signes gestuels gradués. La deuxième partie approfondit le même sujet, en prenant largement comme exemple principal l'enseignement, par ce procédé gestuel, de la religion catholique. La dernière partie, entièrement rédigée en latin (sauf l'introduction qui est en français), a trait à la controverse qu'a soutenue l'Abbé de l'Épée avec ses détracteurs viennois et à une défense de son procédé éducatif. Nous reviendrons plus loin sur cette oeuvre majeure.

7.2 L'éducation des sourds, leur enfermement et leurs droits

Le XVIIIe siècle, on l'a vu plus haut, représente un indiscutable point tournant dans l'attitude sociale générale envers les handicapés et, tout particulièrement, envers les infirmes sensoriels. À cet égard, l'attitude charitable et chrétienne de l'Abbé de l'Épée s'avère exemplaire. Ainsi, dans l'avant-propos de son livre de 1784:

"L'intérêt que la Religion et l'humanité m'inspirent pour une classe vraiment malheureuse d'hommes semblables à nous, mais réduits en quelque sorte à la condition des bêtes, tant qu'on ne travaille point à les retirer des ténèbres épaisses dans lesquelles ils sont ensevelis, m'impose une obligation indispensable de venir à leur secours, autant qu'il m'est possible.

C'est uniquement pour remplir ce devoir essentiel que je vais exposer les moyens dont je me suis servi pour préparer un nombre d'entr'eux à des Exercices publics, dans lesquels des enfans qu'on avoit regardés jusqu'alors comme des demi-automates, ont donné des preuves non douteuses d'une intelligence supérieure à celle de la plupart des jeunes personnes de leur âge.

On verra d'une manière sensible comment on doit s'y prendre pour faire monter par la fenêtre ce qui ne peut entrer par la porte, c'est-à-dire, pour insinuer dans l'esprit des Sourds et Muets, par le canal de leurs yeux, ce qu'on ne peut y introduire par l'ouverture de leurs oreilles". (Abbé de l'Épée, 1784, p. 93).

Chez l'Abbé de l'Épée, l'enseignement de la religion est évidemment primordial. Si certains enfants, par suite de leurs infirmités sensorielles, ne peuvent entendre parler du Christ, ils apprendront tout ce qu'ils en doivent savoir par la lecture labiale et par la compréhension visuelle de gestes symboliques.

On retrouve également chez l'Abbé de l'Épée l'optimisme pédagogique sans frein, issu du rousseauisme et dont on parlait plus haut à propos d'autres auteurs postérieurs à lui.

"L'instruction des Sourds et Muets n'est point une oeuvre aussi difficile qu'on le suppose ordinairement. Il ne s'agit que de faire entrer par leurs yeux dans leur esprit ce qui entré dans le nôtre par les oreilles. Ces deux portes ouvertes en tout temps présentent l'une et l'autre un chemin qui conduit au même terme, lorsqu'on ne s'égare ni à droite ni à gauche de celui des deux dans lequel on s'est engagé". (Ibidem, p. 19).

Autre caractéristique bien contemporaine du siècle des Lumières et du début du XIXe siècle (non seulement en France, mais partout en Europe), l'enseignement aux enfants handicapés (physiquement, mentalement ou socialement) ne se conçoit pas en dehors de l'institution fermée, du pensionnat. À cette époque, il ne saurait être question d'envisager une éducation spéciale ou *a fortiori* un traitement en situation ambulatoire. Il en est ainsi également pour les enfants démunis, abandonnés, orphelins ou simplement différents des autres.

"Toutes ces images qui, du XVIIIe au XXe siècle, "disent" l'enfance d'après les figures de l'Ange ou du Bon Sauvage mythique ne sont pas sans équivalents, directs ou indirects, dans le discours lyrique qui traverse fréquemment les analyses psychologiques menées par l'Éducation nouvelle ou par E. et C. Freinet". (Duborgel, 1981, p. 149).

Malgré le grand enfermement auquel de l'Épée adhère implicitement, notre auteur fait pourtant faire un pas très important à l'éducation spéciale. Cette éducation en faveur des enfants sourds, l'Abbé de l'Épée ne la situe pas dans un *asile* ou dans un *hospice*, mais dans une *institution* elle-même spécialisée: l'*Institution impériale pour les sourds et muets*.

Cependant, et tout comme les enfants trouvés, abandonnés ou orphelins en hospice, les enfants sourds institutionnalisés, s'ils ne sont pas réclamés de leurs parents ou de quelqu'un qui accepte de s'en porter garant, sont traités selon les mêmes usages en vigueur à l'époque, usages qu'une loi napoléonienne de 1811 viendra sanctionner. Voici un aperçu de ses principaux articles:

"3. Dans chaque hospice destiné à recevoir des enfants trouvés, il y aura une tour où ils (les enfants) devront être déposés.

4. Des registres constateront, jour par jour, leur arrivée, leur sexe, leur âge apparent, et décriront les marques naturelles et les langes qui peuvent servir à les faire reconnaître.

9. À six ans, tous les enfans seront, autant que faire se pourra, mis en pension chez des cultivateurs ou des artisans. Le prix de la pension décroîtra chaque année jusqu'à l'âge de douze ans, époque à laquelle les enfans mâles en état de servir seront mis à la disposition du ministre de la marine.

10. Les enfans qui ne pourront être mis en pension, les estropiés, les infirmes, seront élevés dans l'hospice; ils seront occupés, dans des ateliers, à des travaux qui ne soient pas au-dessus de leur âge.

16. Lesdits enfans, élevés à la charge de l'État, sont entièrement à sa disposition, et quand le ministre de la marine en dispose, la tutelle des commissions administratives cesse". (Bulletin des Lois de l'Empire français, 1811, pp. 82-86)[16].

Ce genre de traitement réservé à tant d'enfants choque nos mentalités modernes; il ne date pourtant pas de Napoléon, mais lui est de beaucoup antérieur (voir, par exemple, Gaudreau, 1985). Il est courant sous l'Ancien Régime.

"La mise à l'écart de ces enfants ne remplit pas seulement une fonction sociale de protection; bien au-delà, elle est défense contre l'angoisse devant les phénomènes ressentis comme inquiétants. Car ces enfants peuvent être vus, dans des situations déterminées comme les signes de problèmes parmi les plus angoissants. Bien qu'ils ne soient pas fondamentalement différents des autres, ils sont peut-être les révélateurs de la zone d'ombre que tout enfant porte en lui. L'enfance placée, c'est le continent noir de l'enfance". (Capul, 1982, p. 78)

La notoriété des efforts éducatifs de l'Abbé de l'Épée aura, quelques années plus tard, les répercussions les plus inattendues sur le respect des droits fondamentaux des personnes sourdes. En 1804, en effet, Napoléon Bonaparte, entre deux préparatifs de campagnes militaires, s'occupait activement à la rédaction du Code civil. À sa séance du 26 fructidor[17] de l'An IX, voici le projet d'article de loi qu'on propose pour adoption, au chapitre du Mariage, aux membres du Conseil d'État et du Tribunat:

"Sont incapables de contracter mariage: 1) l'interdit pour cause de démence ou de fureur; 2) les sourds-muets de naissance, à moins qu'il ne soit constaté qu'ils sont capables de manifester leur volonté; ..." (Discussion du Conseil d'État et du Tribunat sur le Code civil avant la rédaction définitive de chacune des lois le composant. 1867, Livre I, Titre V, pp. 115-116).

Comme il arrivait si souvent aux séances du Conseil d'État, le Premier Consul émit, sur ce projet de loi, un avis décisif, d'un bon sens qui lui fait honneur.

"Le Premier Consul dit que le mariage étant un contrat, et tout contrat se formant par le consentement, on conçoit que celui qui ne peut exprimer son consentement ne peut pas se marier; mais le sourd-muet de naissance, en voyant son père et sa mère, a connu la société du mariage; il est toujours capable de manifester la volonté de vivre comme eux; et alors pourquoi aggraver son malheur en ajoutant des privations à celles que lui a imposées la nature?" (Ibidem, p. 115).

Au surplus, on peut supposer qu'il y a du y avoir mention expresse, à cette séance fameuse, des moyens pédagogiques dont on disposait alors pour faciliter la communication des sourds-muets.

"Regnaud dit que l'article est devenu encore plus inutile depuis que l'on a découvert l'art de faire expliquer les sourds-muets". (Ibidem, p. 115).

L'article 146 du Code civil devint donc : "Il n'y a pas mariage lorsqu'il n'y a point de consentement".

Au chapitre relatif à la célébration du mariage, on ajouta simplement une disposition sur la manière dont les sourds-muets de naissance exprimeraient ledit consentement.

L'époque pré-industrielle, appliquant difficilement les droits issus de la Déclaration de la Révolution, a pu se montrer souvent très fermée, notamment en ce qui concerne l'égalité entre la femme et l'homme. L'exception qu'on vient de relever montre néanmoins une notable victoire en faveur des infirmes auditifs, donc une victoire sur la discrimination.

7.3 Principes pédagogiques et postulats de base de l'Abbé de l'Épée dans l'instruction des sourds

1. L'enseignement de la communication aux enfants sourds est un enseignement de type compensatoire. En d'autres termes, la réception sensorielle auditive étant impossible chez eux ou, dans le meilleur des cas, uniquement résiduelle et parcellaire[18], force nous est de procéder par les canaux visuels, tactiles et kinesthésiques. Et, contrairement à Itard, l'Abbé de l'Épée n'a pas de préjugé négatif contre le langage pratique (i.e. gestuel), bien au contraire.

"On verra... comment on doit s'y prendre pour faire monter par la fenêtre ce qui ne peut entrer par la porte, c'est-à-dire, pour insinuer dans l'esprit des sourds et muets, par le canal de leurs yeux, ce qu'on ne peut y introduire par l'ouverture de leurs oreilles". (Abbé de l'Épée, 1784, p. 9)

Encore ici, peut-on retrouver le credo sensualiste qui inspirera tant Itard. L'Abbé de Condillac lui-même apporte sa caution à cette façon de voir les choses de la connaissance humaine, son allégorie de la statue l'y prédisposant spontanément.

"L'instituteur des Sourds et Muets de Paris" a fait (dit M. l'Abbé de Condillac) du langage d'action un art méthodique, aussi simple que

facile, avec lequel il donne à ses Élèves des idées de toute espèce, et j'ose dire des idées plus exactes et plus précises que celles qu'on acquiert communément avec le secours de l'ouïe. Comme dans notre enfance nous sommes réduits à juger de la signification des mots par les circonstances où nous les entendons prononcer, il nous arrive souvent de ne la saisir qu'à-peu-près, et nous nous contentons de cet à-peu-près toute notre vie. Il n'en est pas de même des Sourds et Muets qu'instruit M***. Il n'a qu'un moyen pour leur donner les idées qui ne tombent pas sous les sens, c'est d'analyser et de les faire analyser avec lui. Il les conduit donc des idées sensibles aux idées abstraites par des analyses simples et méthodiques, et on peut juger combien son langage d'action a d'avantages sur les sons articulés de nos Gouvernantes et de nos Précepteurs.

J'ai cru devoir saisir l'occasion de rendre justice aux talens de ce Citoyen ... dont je ne crois pas être connu, quoique j'aie été chez lui, que j'aie vu ses Élèves, et qu'il m'ait mis au fait de sa Méthode". (M. l'Abbé de Condillac, Cours d'Étude pour l'Instruction, etc. Tome 1er, Première Partie, Chapitre 1, p. 11. In L'Abbé de l'Épée, 1784, pp. 95 et 96).

2. Le sourd sait déjà interpréter toutes sortes de signes, et communique largement avec son entourage. L'enseignement partira donc de ce connu pour aller graduellement vers le nouveau. Ainsi, par exemple, à propos de l'enseignement de signes gestuels destinés à faire comprendre les temps des verbes:

"Le Sourd et Muet, avant que de venir à nos instructions avoit comme nous l'idée du passé, de condition qui peut être dépendante ou indépendante de la volonté; comme dans ces deux exemples: je vous aimerai, pourvu que vous soyez sage. Nous sortirons demain, pourvu qu'il fasse beau temps. Dans l'un et l'autre cas, elle signifie la même chose que le si dubitatif, et peut être exprimée par le même signe qui est connu de tout le monde. On tient ses mains un peu élevées et tournées l'une vis-à-vis de l'autre: on les balance entre un oui et un non futur, et l'on ne sçait sur lequel des deux s'arrêter". (Ibidem, pp. 47 et 48).

Et encore, à propos cette fois de la manière dont notre pédagogue s'y prend pour faire comprendre à ses élèves ce qu'entendre signifie:

"Je demande qu'on apporte une grande terrine, et je la fais remplir d'eau. Lorsque l'eau est bien reposée, j'y laisse tomber perpendiculairement une boule d'ivoire, ou quelque chose de semblable, que je tenais entre mes doigts. Alors je fais observer le mouvement d'ondulation qui se fait dans l'eau, et qui serait beaucoup plus sensible dans un bassin ou dans la rivière, mais les Sourds et Muets, qui l'ont souvent aperçu dans l'un et l'autre, se le rappellent très-aisément. Ensuite j'écris sur la table ce qui suit: je jette la boule dans l'eau, l'eau s'écarte et va frapper les bords de la terrine. Il n'est aucun de ces mots qui ne soit entendu des Sourds et Muets.

Après cela je prends un écran ou quelqu'autre chose de semblable, en l'agitant avec la main, je m'en sers pour faire voltiger de petits rideaux, des manchettes, des feuilles de papier, etc. Je souffle aussi sur la main de quelqu'un, et j'appelle tout cela air. Alors j'écris de nouveau sur la table: La chambre est pleine d'air comme la terrine est pleine d'eau: je frappe sur la table et l'air s'écarte et va frapper les murailles de la chambre, comme l'eau s'écarte, et va frapper les bords de la terrine". (Ibidem, p. 97).

Dernier exemple, concernant l'utilisation des capacités de lecture vocale du sourd pour seconder sa compréhension du message oral:

"Je vis, d'ailleurs, par expérience, que dès le commencement de mon instruction, tout Sourd et Muet doué d'une certaine activité d'esprit, apprend en trois jours environ quatre-vingt-mots, qu'il n'oublie point, et dont il n'est pas nécessaire de lui rappeler la signification. Le nombre et l'arrangement des lettres de chacun de ces mots est tellement gravé dans sa mémoire, que si quelqu'un en l'écrivant, fait une faute d'orthographe, aussi-tôt le Sourd et Muet l'en averti". (Ibidem, p. 110).

Les leçons décrites dans les deux premiers chapitres de "La véritable manière..." fournissent d'exemples qui illustrent le même principe.

3. L'enseignement est indissociable de l'observation continue qui seule permet un réajustement constant de la relation pédagogique et des techniques d'enseignement. Cela est offert, chez l'Abbé de l'Épée, autant de modestie professionnelle que de rigueur méthodologique. Le diagnostic pédagogique n'est jamais chose isolée, mais s'insère quotidiennement dans la démarche éducative en perpétuelle adaptation. Itard, qui entrera [illegible] comme médecin à l'Institution de l'Abbé de l'Épée, s'inspirera, lui aussi, du même principe.

"Je demande grâce sur ce septième article, comme je l'ai demandé sur le sixième. Il est très-probable que je me suis trompé sur quelques-uns de ces signes, et plus encore, que je n'ai pas toujours choisi les meilleurs et les plus expressifs. Je prie les Personnes qui s'en apercevront, de vouloir bien m'en donner avis, et je profiterai de leurs lumières, autant qu'il me sera possible pour l'instruction des Sourds et Muets. C'est uniquement pour leur rendre service, que j'ai entrepris cet Ouvrage, en [illegible] de ce qu'il aura trouvé de défectueux, on me fournira un moyen de leur être plus utile". (Ibidem, p. [illegible])

4. On est aujourd'hui frappé par l'aspect livresque de l'enseignement de l'Abbé de l'Épée. La pédagogie des sourds l'avait très certainement influencé. Il n'en reste pas moins que, d'après les témoignages d'efficacité dont son livre est rempli, ces enfants démunis réalisaient des apprentissages formels absolument étonnants et pour lesquels on semble maintenant avoir perdu la recette. Le tableau 1 fait partie du genre d'exercices que l'Abbé de l'Épée présentait aux sourds-muets lors des leçons de grammaire, exemple typique d'un enseignement des plus traditionnel quant au contenu et quant au procédé. On peut vraiment se demander comment de jeunes handicapés auditifs pouvaient s'y retrouver.

PREMIER TABLEAU

qui exprime A quelle Partie du Discours un tel mot appartient

1° Il est (ce mot) à la PREMIERE, à la SECONDE, à la TROISIEME PERSONNE.
2° ... du SINGULIER, ... du PLURIEL.
3° Du PRESENT, de l'IMPARFAIT, du PARFAIT, du PLUSQUE PARFAIT, du FUTUR.
4° ... De l'INDICATIF, de l'IMPERATIF, du SUBJONCTIF.
5° DE *** qui est un Verbe ACTIF, PASSIF, NEUTRE, c'est-à-dire, ni Actif ni Passif.
6° De la PREMIERE, de la SECONDE, de la TROISIEME, de la QUATRIEME CONJUGAISON.
7° Il est au PRÉSENT, au PARFAIT, de l'INFINITIF (ACTIF, PASSIF), de *** qui est un Verbe, etc. *ligne 6*.
8° C'est le PRÉSENT, le PARFAIT du PARTICIPE ACTIF, de *** qui est un Verbe, etc. *ligne 6*.
9° C'est le PRÉSENT, le PARFAIT du PARTICIPE PASSIF, de *** qui est un Verbe, etc. *ligne 6*.
10° Il est au NOMIN. au GÉNIT. au DATIF, à l'ACCUSAT. au VOCAT. à l'ABLAT. (Singulier, Pluriel.)
11° De *** qui est un Nom SUBSTANTIF Masculin, de *** qui est un Nom SUBSTANTIF Fém.
12° Il est au NOMINATIF, GENITIF, DAT. ACCUSAT. VOCAT. ABLAT. (Singulier, Masculin, Pluriel, Féminin.)
13° De *** qui est un Nom ADJECTIF.
14° Il est au NOMINATIF, GÉNITIF, DAT. ACCUSAT. VOCAT. ABLAT. (Singulier, Masculin, Pluriel, Féminin.)
15° De *** qui est un PRONOM PERSONNEL, INTERROGATIF, RELATIF, DÉMONSTRAT., POSSESSIF.
16° C'est une PARTICULE, c'est-à-dire un petit mot qui tient lieu de Pronom.
17° C'est le COMPARATIF de *** qui est un Nom Adjectif. ... C'est le COMPARATIF de *** qui est un Adverbe.
18° C'est le SUPERLATIF de *** qui est un Nom Adjectif. ... C'est le SUPERLATIF de *** qui est un Adverbe.
19° C'est un ADVERBE, c'est-à-dire un Adjectif qu'on joint à un Verbe, et qui n'a point de Cas, ni de Nombre, ni de Genre.
20° C'est une CONJONCTION, c'est-à-dire une Particule indéclinable qui sert à lier les différentes parties d'une Phrase.
21° C'est une PRÉPOSITION, c'est-à-dire une Particule indéclinable qui se trouve avant les mots qu'elle régit.

D'après ce premier Tableau, le Sourd et Muet tenant sa baguette à sa main, si on lui présente ces mots *Nous avions compris*, il mettra sa baguette, N° 1, sur ces mots la *Première Personne*; N° 2, sur ce mot *Pluriel*; N° 3, sur ce mot *Plusque-Parfait*; N° 4, sur ce mot *Indicatif*; N° 5, sur ces mots *Verbe actif*; N° 6, enfin sur ces mots *Quatrième Conjugaison*.

Ensuite il retournera son Carton du côté du second Tableau qui exprime pourquoi un tel mot appartient à telle partie du Discours. (Ibidem, pp. 72 et 73).

Mais il y a encore mieux. Voici, en effet, le programme de l'examen public auquel l'Abbé de l'Épée préparait les enfants sourds[19] et dont il se montre si fier dans son livre:

"Les Sourds et Muets répondront en François, en Latin et en Italien à deux cens questions, dont quatre-vingt-six sur les trois principaux Mystères de notre Religion, et cent quatorze sur le seul traité des Sacremens, en général. Quant aux Sacrements en particulier, on ne donnera (dans cet Exercice) que la définition de chacun d'eux.

M. l'Abbé Sylvestre, que SON EXCELLENCE a fait venir de Rome au commencement du mois de Mars, pour apprendre l'art d'instruire les Sourds et Muets, présidera à leurs opérations Italiennes.

Les Sourds et Muets exécuteront les Signes méthodiques de douze cent Verbes. Quelque partie d'un de ces Verbes réguliers, qu'on voudra leur proposer, ils diront à quelle conjugaison il appartiendra, et à quelle personne, quel nombre, quel temps et quel mode il se trouvera, et pour quelles raisons.

Ils distingueront les Noms substantifs d'avec les Noms adjectifs et les Pronoms, comme aussi les Adverbes d'avec les Prépositions et les Conjonctions.

Ils écriront d'après les Signes méthodiques tout ce qu'on leur dictera d'un Livre ou d'une Lettre, (sans voir ni la Lettre ni le Livre) pourvu néanmoins qu'il ne s'y rencontre pas de mots techniques, ou d'autres, qui ne soient pas d'un usage ordinaire" (Ibidem, p. 200).

Plus spécifiquement au chapitre de la religion, les questions suivantes constituent un bon échantillon des sujets très abstraits sur lesquels le Nonce Apostolique interrogeait les élèves, et ce devant 200 personnes!

"1. Qu'est-ce qu'un Mystère?
2. Que signifie ce mot *révélé*?

45. Comment deux natures unies ensemble ne font elles qu'une seule Personne?

67. De quelle captivité Jésus-Christ nous a-t-il délivrés par sa mort?" (Ibidem, pp. 202-204)

L'examinateur précisait même dans quelle langue il souhaitait obtenir la réponse (français, latin ou italien). Autres temps, autres mœurs.

5. Si l'enfant sourd ne comprend pas ce qu'on lui enseigne, c'est qu'on s'est mal exprimé. Le sourd n'éprouve aucun problème d'abstraction pourvu que les signes qu'on emploie avec lui soient porteurs de signification; s'il ne comprend pas, c'est qu'on s'y est mal pris.

"Il n'est point de mots, qui ne signifie quelque chose, et il n'est point de chose, qui ne puisse être signifié très-clairement par un ou plusieurs mots, soit qu'il s'agisse d'une chose dépendante des sens, ou d'une chose, qui en soit totalement indépendante.

Dans toute Langue, il n'est aucun mot, dont les Savans ne fassent entendre la signification par l'analyse, en se servant d'autres mots, autant qu'il en est nécessaire, et qui rendent sensible ce qu'on ne comprenoit pas."

"Avec les Sourds et Muets, c'est précisément la même opération qui se fait par écrit jusqu'à ce qu'on soit parvenu à des mots, qui sont compris par des signes, et qui répandent leur lumière sur ce qui étoit obscur." (Ibidem, p. 93 et 94)

Le XXième siècle aurait-il donc inventé du tout au tout les difficultés d'abstractions qu'on attribue maintenant aux personnes sourdes et malentendantes (Oléron, 1973-1974, 1981)? Ou bien l'Abbé de l'Épée ne

se doutait de rien et racontait des histoires, ou bien les cognitivistes modernes voient des problèmes là où il n'y en a guère. Nous reviendrons plus loin sur cette question épineuse. Contentons-nous, pour le moment, de souligner la hardiesse des sujets d'éducation de l'Abbé de l'Épée et l'audace et son entreprise.

6. Dans l'apprentissage de la communication totale auprès des enfants sourds, la séquence d'intervention efficace paraît être la suivante:

a) apprendre à lire le plus tôt possible;
b) apprendre à comprendre la parole d'autrui et à s'exprimer par gestes;
c) apprendre la lecture labiale et à s'exprimer soi-même oralement.

Le débat oralisme-gestualité deviendra très virulent après l'Abbé de l'Épée. À son époque, la communication des personnes sourdes ne pouvait être que totale. Dans ce contexte, l'enfant sourd, comme n'importe quel citoyen instruit et cultivé, se devait d'apprendre la grammaire aussi bien que la métaphysique.

"L'Alphabet manuel n'est pas le seul, que nous montrons à nos Élèves: nous leur apprenons aussi l'Alphabet labial. Le premier des deux est différent dans les différentes nations: le second est commun à tous les Pays et à tous les Peuples. Le premier s'apprend en une heure ou environ: le second demande beaucoup plus de temps. Il faut pour cela, que le Disciple soit en état de comprendre et de pratiquer tout ce que nous avons dit sur la prononciation dans le premier et le second Chapitre de cette seconde Partie.

Les Sourds et Muets acquérant cette facilité de très-bonne heure, et d'ailleurs étant curieux, comme le reste des hommes, de sçavoir ce que l'on dit, sur tout lorsqu'ils supposent qu'on parle d'eux, ou de quelque chose qui les intéresse, ils nous dévorent des yeux (cette expression n'est pas trop forte) et devinent très-aisément tout ce que nous

disons, lorsqu'en parlant nous ne prenons pas la précaution de nous soustraire à leur vue". (Ibidem, p. 134)

7.4 La querelle des Anciens et des Modernes

On se souviendra qu'au chapitre consacré à l'oeuvre d'Itard, on s'est étonné de ce que l'illustre maître de Victor n'ait pas cru bon d'avoir recours, pour l'enseignement de la parole, aux signes gestuels issus de la méthode de l'Épée-Sicard. Itard ne croyait pas à ce qu'il appelait un peu avec mépris le "langage des pantomimes". Pour lui, tout langage ne pouvait passer que par l'ouïe, la vision menant non à l'abstraction, mais à l'imagination. Les adversaires contemporains du langage des signes s'opposent encore à son usage au nom de principes semblables à ceux qu'énonçait Itard.

Il est ainsi, en pédagogie, des débats classiques et éternels: lecture syllabique ou globale, apprentissage par le travail "sérieux" ou par le jeu, etc. La question qui nous occupe est de ceux-là. Vaut-il mieux enseigner aux enfants sourds et durs d'oreilles à parler avec leurs mains ou avec leur bouche? Posée en des termes aussi simplistes, il ne peut s'agir que d'une fausse question. L'Abbé de l'Épée l'avait bien compris. De nos jours, et en pratique, les deux thèses continuent d'avoir leurs défenseurs et leurs détracteurs.

En apprenant à communiquer par gestes manuels, les élèves de l'Abbé de l'Épée cessaient d'être des "semi-automates". Cependant, leurs possibilités de communication véritable se limitaient aux seules personnes (éducateurs immédiats et parents) entraînées à lire ces signes gestuels et à les utiliser elles-mêmes. C'était tout de même un progrès, par rapport au mutisme initial et au retrait social que ce silence imposait aux sourds, mais un progrès limité et insuffisant. Il fallait donc, de toute évidence, envisager l'enseignement et l'apprentissage de la communication totale. Sur ce plan, le problème fondamental se pose en ces termes: autant est-il relativement aisé d'enseigner un système de gestes expressifs et symboliques à un enfant sourd motivé à communiquer avec son entourage, autant s'avère-t-il beaucoup plus laborieux, par contre, de

lui enseigner à reproduire les sons d'une voix humaine qu'il n'entend pas lui-même. Mais, pour l'Abbé de l'Épée, difficile ne signifie pas impossible. L'intégration sociale est à ce prix. Aujourd'hui, le ton de certains praticiens en dit long sur l'inutilité de la polémique sur les avantages respectifs du langage "normal" et du langage gestuel.

"Souvent on compare le langage normal et le langage gestuel. Certains pensent que ce sont deux systèmes équivalents qui peuvent se remplacer l'un l'autre. Mais c'est très peu vrai.

La parole normale commence là où le geste manuel ne peut plus poursuivre: dans des configurations spatiales et dans des distances temporelles inaccessibles au geste. Elle, la parole normale, elle est d'ailleurs une manifestation directe d'un mouvement, d'un geste que le système gestuel ne peut pas directement mettre en évidence: le geste central intérieur, celui même qui est modificateur de la respiration, générateur de la phonation. La parole en est l'extériorisation la plus directe et la plus authentique possible.

La parole normale ne prend pas la place du geste périphérique. Par contre, elle l'intègre, elle est l'incarnation d'un geste complet, le geste humain intégral". (Gladic, 1985, p. 12)

7.5 Conclusion

Éducateur méthodique, consciencieux et efficace certes, l'Abbé de l'Épée fut également un pionnier dans l'application d'une méthode de démutisation qui s'est propagée presque telle quelle jusqu'à nos jours. Que lui-même ait péché par naïveté en soutenant pouvoir enseigner sans difficulté majeure à des enfants sourds toute la grammaire française (y compris le style indirect et le subjonctif), cela paraît maintenant évident. Mais son optimisme pédagogique même naïf et sa foi en l'éducabilité de ses élèves fait plaisir à lire sous sa plume attachante, en un siècle où la croyance est si forte en déterminants de toutes sortes et le pessimisme de rigueur dans le monde de l'éducation spéciale.

On supposait, dans la deuxième moitié du XVIIIème siècle, que l'enfant sourd non éduqué a, tout comme nous entendants et parlants, des idées précises et variées, par exemple sur les temps des verbes, et que la tâche de l'éducateur ne consistait qu'à lui enseigner des signes pour les exprimer. La recherche du XXième siècle nous montre que les choses sont plus compliquées. L'enseignement s'en trouve modifié, mais n'en devient pas pour autant impossible. Les orthophonistes et orthopédagogues relèvent maintenant le défi lancé, il y a deux cents ans, par un Clerc de Saint-Viateur. Les sourds et muets sont devenus les sourds, tout simplement. Grâce à Monsieur l'Abbé de l'Épée, ils ont acquis le droit de parler et les moyens de le faire.

CHAPITRE 8

LES SYNDROMES DU DOCTEUR DOWN

8.1 Deux façons de commencer

Ce chapitre pourrait commencer de deux façons, et j'ai du mal à décider laquelle des deux serait la plus adaptée au livre. Peut-être la première, parce qu'elle reconstruirait les présupposés historiques et méthodologiques de l'interprétation du Dr Down. Mais la seconde me convient décidément mieux parce que sa référence et son interlocuteur est un garçon que je connais, qui est mon ami et qui présente le syndrome de Down.

Première façon

Le Dr John Langdon Haydon Down publie, en 1866 dans les London Hospital Reports, ses *Observations sur une classification ethnique des idiots*. Médecin inspecteur de l'*Earlswood Asylum for Idiots*, dans le Surrey, il se préoccupait de la nécessité de pouvoir reconnaître précocement et avec précision les anomalies chez l'enfant. C'est cette préoccupation qui le porta à réfléchir sur ses propres données et à les réorganiser dans un cadre ethnique. C'est ainsi qu'il chercha à classifier ses observations des idiots selon des critères ethniques, en isolant des types éthiopiens, des types caucasiens et des types mongoliens. Les caractéristiques de ce dernier type constituent un ensemble de symptômes qui pourraient indiquer et caractériser une anomalie. C'est donc un syndrome, le seul qui demeurera associé au nom du Dr Down. Mais le Dr Down aurait souhaité qu'on se rappelle plutôt de tous les syndromes et que, en plus du syndrome du mongolisme, on retrouve également celui de l'éthiopisme et celui du caucasisme. Il aurait aussi désiré que les traits somatiques présents à la naissance permettent d'indiquer avec précision le type d'anomalie.

La préoccupation du Dr Down est certes intéressante. C'est comme s'il avait raisonné ainsi : nous identifions le type d'anomalie quand l'individu a déjà vieilli ; plusieurs choix ont déjà été faits et l'enfant a ainsi raté plusieurs occasions de développement. Si nous disposions d'un instrument de diagnostic précoce et simple, nous pourrions agir immédiatement de la bonne façon.

Down vit à une époque où l'on porte attention à l'éducation des petits enfants. Il a probablement connu, entre autres, les hypothèses de Johann Gaspard Lavater (1741-1801), philosophe, poète et théologien zurichois qui, en 1772, avait publié un mémoire sur l'art d'analyser les physionomies. Lavater étudiait particulièrement les traits du visage pour les relier au caractère. La physionomie, ou la *physiognomie*, eut des partisans enthousiastes et de sévères détracteurs. Elle n'a jamais réussi à acquérir ni statut ni fondement scientifique, et, pour utiliser un vocabulaire qui reviendra plus tard, elle semblait se fonder davantage sur des projections psychologiques plus ou moins rudimentaires que sur l'analyse de faits réels.

Pour sa part, le Dr Down disposait déjà d'une certaine récolte d'observations à partir desquelles il tentait de valider un schème de classification. Le choix du caractère ethnique devait faciliter, pensait-il, l'individualisation de l'analyse. En même temps, ce choix correspondait chez lui, comme on le verra plus loin, à certaines convictions qui lui étaient propres.

Cette première façon de commencer le chapitre pourrait se poursuivre ainsi, en expliquant qu'elles étaient les convictions du Dr Down, et en rappelant la description qu'il faisait des caractères du type mongoloïde.

Deuxième façon

Françoise Dolto (1987, pp. 84-85) soutient qu'il est très utile de dire à l'enfant présentant le syndrome de Down qui il est et comment il est. Il est important de ne pas lui cacher son identité spécifique, de lui

expliquer comment on nomme les personnes comme lui, de lui communiquer ce qu'on ressent avec lui, quels sont nos sentiments et nos préoccupations éventuelles. Dolto suggère à une maman qui pleure parce que sa fille est trisomique de lui dire pourquoi elle pleure; elle suggère à cette mère d'expliquer à sa fille qu'elle est trisomique, qu'elle est affectée d'une anomalie génétique ; elle conseille justement de dire *anomalie génétique* ; et qu'elle s'inquiète de ne pas trop savoir comment l'élever.

Dolto conseille aussi aux parents d'user avec l'enfant de mots sincères et, dans l'incertitude de ce qui est bien de faire, de lui communiquer leur incertitude pour que ce soit lui qui exprime ce qui est utile et juste de faire avec lui. Cette relation de confiance et de vérité permet à l'enfant de conserver son identité alors que la spécificité même qui précisément a fait vivre et fait peut-être encore vivre tant de préoccupations à ses parents et à ses éducateurs se trouve occultée. Quand j'ai lu ces pages de Françoise Dolto, je me suis senti réconforté parce que, depuis longtemps, j'agis, voire nous agissons tous dans la même perspective, dans notre équipe de recherche.

Donner confiance à un petit enfant, grâce à des paroles sincères, peut signifier d'accompagner le langage de gestes et de communications non verbales tout aussi authentiques. C'est faire en sorte que les mots aient des racines profondes dans les capacités communicatives personnelles de l'enfant, pour ainsi dire dans sa peau, dans son ventre et dans sa tête. La difficulté de trouver les mots existe vraiment et ce n'est certainement pas une *difficulté* de peu d'importance. Mais, avec Françoise Dolto, nous pensons que cette difficulté même peut être formulée à l'enfant. Il s'agit de comprendre que n'importe quel enfant grandit mieux si on lui transmet des mots qui ont une résonance authentique. C'est aussi comprendre quel important devoir que celui de l'adulte : se présenter soi-même à un enfant, pour qu'il se reconnaisse et grandisse avec son identité.

Quand l'enfant trisomique fréquente l'école, il est utile que le syndrome de Down lui-même soit connu du groupe et étudié en classe. Certes l'étude en sera différente au cours primaire ou au cours secondaire,

et il nous faudra l'adapter au niveau scolaire et au style de la classe. Il s'agira de retourner en occasion de recherche et d'apprentissage une situation dans laquelle on agit tacitement comme si le déficit n'existait pas.

C'est maintenant que nous rencontrons le Dr Down, parce qu'avec le groupe-classe, nous découvrons qu'on peut dire "mongolisme", "syndrome de Down" et "trisomie 21". Et nous nous interrogeons sur la raison de toutes ces appellations. Alors nous pouvons faire la connaissance du Dr Down. Et nous pouvons peut-être aller revoir les informations contenues dans la première partie de ce chapitre, les insérer dans un chemin de découverte que nous parcourrons ensemble avec le groupe-classe, de même qu'avec ce garçon ou cette fille plus directement impliqué(e) parce que lui-même ou elle-même "mongoloïde", "atteint(e) du syndrome de Down", ou "trisomique".

8.2 L'entrecroisement des deux façons

Retournons nous occuper du Dr Down. Les deux façons de commencer le chapitre se sont maintenant rencontrées et cheminent ensemble. Le groupe-classe dont fait partie un garçon ou une fille qui présente le syndrome de Down peut organiser une entrevue avec le Dr Down lui-même. Pour ce faire, le groupe se divise en sous-groupes: certains préparent les questions de l'entrevue, pendant que d'autres répondront aux questions, devenant ainsi les agents et les représentants du Dr Down. Ils devront se préparer, en s'informant sur Down, sur ses théories, sur l'Angleterre de cette époque... Mais ceux qui préparent les questions devront aussi se renseigner, pour pouvoir formuler des demandes sensées et utiles.

Ce ne sera pas une recherche facile, parce, même si la plupart des élèves utilisent le terme "mongoloïde" et, plusieurs autres, l'expression "syndrome de Down", peu d'entre eux connaissent l'origine de ces mots. On comprend ainsi combien on est encore loin d'avoir facilité aux personnes trisomiques la tâche de connaître et de se connaître.

Le Dr Down effectua ses observations à une époque où le débat évolutionniste battait son plein. En 1859, Charles Darwin avait publié son

œuvre la plus célèbre : *De l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle ou la lutte pour l'existence dans la nature* (On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life). En 1866, l'année où il fit connaître ses théories, dans un autre pays — l'Autriche —, un frère augustin, G. Mendel (1822-1884), étudiait expérimentalement, inconnu de tous, les lois de l'hérédité, posant ainsi les bases de la génétique contemporaine. Le Dr Down, comme toute la communauté scientifique de son temps d'ailleurs, ignorait les études de Mendel. Il était, par contre, pleinement au courant du débat entourant les thèses de Darwin. Un autre naturaliste anglais, Richard Owen (1804-1892), avait formulé l'hypothèse créationniste connue sous le nom d'"archétypes d'Owen". Selon cette hypothèse, les diverses espèces vivantes seraient le fruit d'actes créateurs distincts. Un naturaliste suisse qui émigra aux États-Unis en 1846, Louis Agassiz (1807-1873), poussa jusqu'à ses limites l'hypothèse des archétypes d'Owen, en soutenant que chaque famille ou chaque type vivant présent dans la Nature représentait une action distincte du Créateur. Il n'y aurait donc pas d'origine unique, mais chaque être apparaîtrait sur terre grâce à une action divine immédiate. Le débat très virulent allait jusqu'à provoquer des querelles de famille. Ainsi, le fils de Louis Agassiz, Alexandre Agassiz (1835-1910), était, lui, un partisan convaincu du transformisme évolutionniste. Selon cette théorie, la Nature aurait une origine unique et la croissance des êtres vivants procéderait de la différenciation et de la spécificité.

L'Europe entière participait au débat. Un naturaliste allemand, Fritz Muller (1821-1897) qui, à partir de 1852, vécu principalement au Brésil (comme on le voit, Séguin ne fut pas le seul à emprunter le chemin du Nouveau Monde), publia, en 1864, un livre au soutien de Darwin, deux ans avant que le Dr Down ne publie ses *Observations*. Muller formula la loi biogénétique qui porte son nom, et sur laquelle reposent les idées théoriques de Down. C'est la loi de la récapitulation ontogénétique : l'ontogenèse, ou le développement embryologique de l'individu, est une récapitulation brève et accélérée de la phylogenèse, du développement paléontologique des espèces.

Se basant sur cette interprétation de la récapitulation ontogénétique, Langdon Down relint que les idiots classifiés par lui selon une typologie ethnique pouvaient représenter un stade éloigné d'un même transformisme évolutionniste. Il consolidait ainsi l'hypothèse d'une origine unique de l'humanité et d'une différenciation par stades évolutifs, selon les diverses ethnies. Selon cette théorie, chaque ethnie se caractériserait par des traits spécifiques, inférieurs aux traits distinctifs des blancs européens.

Par exemple les orientaux, et donc les mongols, auraient peu de capacités créatrices, mais d'excellentes dispositions d'imitation. Louis Agassiz avait parlé de "parallélisme triple" de la paléontologie, de l'anatomie comparée et de l'embryologie. Ceci signifie qu'on pourrait retrouver, à un même stade de développement, des fossiles d'êtres vivants qui ne dépassent pas la forme de développement de ce stade, et des êtres vivants qui sont en train de traverser le stade pour le dépasser. La naissance d'un enfant que le Dr Down aurait appelé "idiot de type mongol" s'expliquerait par l'émergence d'un atavisme, c'est-à-dire d'une forme éloignée de vie qui se retrouverait à un stade très inférieur à celui auquel sont reliés les blancs de type européen. On peut déduire que le cadre de référence de Down comporte les connotations du racisme scientifique. Il n'y avait toutefois pas chez lui d'intention malveillante. Il souhaitait procurer aux professionnels, et à tous ceux qui, de quelque façon, s'occupaient d'enfants, une classification typologique "naturelle", facile à retenir parce qu'associée à des images ethniques.

Certaines de ces questions, contexte culturel dans lequel Langdon Down proposait ses *Observations*, sont encore aujourd'hui débattues. Aux États-Unis, par exemple, il existe toujours une forte confrontation entre évolutionnistes et créationnistes. Quelques chercheurs admettent toujours l'hypothèse d'une récapitulation onto-phylogénétique. Et, même si la chose peut paraître incroyable, certains individus qui se qualifient de chercheurs soutiennent que les personnes trisomiques représentent l'émergence d'atavismes, de formes enfouies dans l'histoire de l'Homme.

Une théorie comme celle de Langdon Down et la classification qui en découle présupposent une conception monolinéaire d'un progrès qui ne peut se réaliser que d'une seule façon. Par rapport à ce type de progrès, tous les autres ne sauraient que s'ordonner hiérarchiquement. Par ailleurs, et au-delà même des intentions, la théorie de Down s'alimente à l'hypothèse du dégénérescencisme, dont on retrouve encore des traces dans l'activité scientifique contemporaine. On songe, en ce sens, à l'énoncé avec présomption de scientificité du problème du sur-éveil sous-développement des populations noires. Une telle hypothèse remonte à un médecin français, Benedict Auguste Morel (1809-1873), spécialiste des maladies mentales et auteur d'une oeuvre intitulée *Dégénérescence physique* (1857). Sa théorie de la dégénérescence suppose l'existence d'un type physique original parfait dont descendent, par déviations et altérations, des types divergents. Avec, selon le schéma, la perfection est le propre du blanc européen, les autres populations lui étant comparées hiérarchiquement, selon leur degré respectif de dégénérescence. La conséquence en est une légitimation pseudo-scientifique d'un ethnocentrisme qui s'arroge et le droit et le devoir de se prémunir contre infiltrations et contaminations, d'exercer un rôle dominateur et d'agir pour purifier d'éventuelles contaminations. Voilà ce qu'on peut déduire de la théorie de Morel, même si celle-ci s'est limitée à l'énoncé et à l'application de cette théorie à l'exercice de la profession de psychiatre.

Un groupe d'élèves a plusieurs bonnes raisons de développer de l'intérêt envers ce sujet qui ne manque certainement pas de liens substantiels avec les programme d'études et les apprentissages scolaires. Le passage d'un déficit obscur et tabou en occasion de recherche et d'apprentissage ne peut qu'augmenter la qualité de l'École et des acquisitions qui s'y font.

Mais les élèves n'ont pas encore terminé leurs recherches. Ils doivent, au contraire, en développer la plus importante partie.

8.3 Qu'a vraiment dit le Dr Down?

Il est singulier, en vérité, que le terme "mongolisme" ait survécu à Langdon Down, qu'on utilise habituellement les expressions "syndrome de Down" et "enfant ou personne Down" (cette dernière expression semble courante en Italie, n. d. t.), et que, depuis longtemps et encore aujourd'hui, il soit difficile de savoir ce qu'a vraiment dit et écrit le Dr Down. Cela montre jusqu'à quel point une image peut s'avérer puissante, exercer son emprise immédiate sur tant d'usages et devenir, dans la langue de tous les jours, un terme usuel. Une parole-image déclenche d'emblée une suggestion mnésique beaucoup plus forte que plusieurs termes analytiques. Les expressions "trisomie 21" et "trisomique", entrées dans le vocabulaire courant depuis 1959 (depuis que l'équipe de Lejeune a mis en évidence, dans l'organisation cellulaire de cette population, une anomalie génétique concernant la 21e paire de chromosomes), n'ont pas connu le même succès.

La puissance de l'image a dépassé les intentions et le mérite du Dr Down. Lubert Patte-Meison (Burney, Echavidre et Patte-Meison, 1986, p. 20) souligne qu'il aurait été plus juste de parler de "syndrome de Séguin", plutôt que de "syndrome de Down". On s'accorde néanmoins à dire que l'emploi forcé de changements ou de corrections langagières impropres est une entreprise peu sensée. En associant son nom au syndrome, Down assure la bonne fortune linguistique de l'incorrect et impropre "mongolisme". Ses intentions se sont donc en partie réalisées: proposer un moyen facile d'identifier les types de retard mental. Le problème n'en est pas pour autant résolu aujourd'hui. Les classifications typologiques constituent un instrument apparemment révélateur et libérateur, mais qui, en même temps, emprisonne dans de nouveaux stéréotypes.

Grâce à Patte-Meison (ibidem, pp. 13-16 et 141-144), il n'est maintenant plus si difficile de lire les pages célèbres, mais combien mystérieuses du Dr Down. Celui-ci affirme la nécessité d'une classification qui permette, auprès du petit enfant, une intervention précise, avant qu'il ne soit trop tard. Avec les méthodes antérieures à celles que Down préconise, le médecin ne pouvait se prononcer qu'avec réserve, ou n'affichait

une certitude que seul le temps pourrait peut-être confirmer ou, le plus souvent, démentir. Voici donc l'originalité de la théorie de Down: une classification ethnique basée sur l'interprétation d'observations directes permettant d'identifier le type caucasien, le type éthiopien, le type malais et surtout le type de la grande famille mongole sur lequel l'auteur s'arrête plus particulièrement.

En décrivant l'aspect physique du type mongol, Down ne manque pas de relever qu'on peut douter qu'il s'agisse d'un européen, mais qu'il faut le considérer comme tel, quoique présentant des traits distinctifs d'une dégénérescence.

Le Dr Down estime que le type d'idiotie est congénital, du moins pour la plus grande partie des cas, et qu'il est attribuable à une tuberculose chez les parents.

A propos des traitements appropriés à cette condition, Down précise que les sujets y réagissent bien: ils nécessitent une alimentation particulière et leur éducation doit tenir compte de quelques-unes des caractéristiques qui leur sont propres. Nous retrouvons ici les stéréotypies dont, encore aujourd'hui, nous nous opérons avec perte: capacité imitative et mimique distinctive, sens de l'humour, bon caractère, voix pâteuse, coordination motrice raisonnable, sensibilité aux saisons et régression avec le froid.

Down termine en soulignant l'importance philosophique de sa classification, liée à l'hypothèse que la grande famille humaine procède d'une commune origine. L'unité n'empêche ni les régressions ni les déviations, non plus que des divisions raciales bien déterminées en même temps que des variations ultra-ethniques.

La description de Down peut paraître zoologique. Cela est certainement attribuable à la brièveté de son texte, à son intention de présenter un instrument de classification avec, au processus de réduction, à partir d'observations diverses, à des caractéristiques communes à tous les sujets. En ce sens, Down procède à l'opposé de Séguin

Edouard Seguin notait que les mots se distinguaient les uns des autres, et tentait de conserver, dans ses descriptions, l'originalité de chacun, et donc de dépeindre les traits de chacun. À partir de multiples traits, Down réussit à cerner un type unique. Et il est vrai que, dans cette population, on retrouve quelque chose de commun à tous. Mais ceci n'annule pas l'originalité de chaque sujet. Down n'exclut certes pas l'originalité individuelle, mais il n'en parle pas. Il insiste sur l'aspect fondamental de la dégénérescence et de la déviance qui affecte négativement la diversité pour tous les individus englobés dans cette typologie.

Le groupe-classe peut donc examiner les caractéristiques indiquées par Down et observer celles qui sont présentes chez leur compagnon ou leur compagne de classe, pour comprendre comment les personnes atteintes du syndrome de Down présentent à la fois des traits originaux et des traits communs aux autres, et comment, à partir de processus d'identification analogues aux processus en jeu chez tout un chacun, elles développent leur propre individualité.

Faire connaissance avec le Dr Down permet de distinguer les problèmes qui ont déjà été résolus de ceux qui sont encore objets de recherche, soit en ce qui concerne la nature même de la trisomie, soit en ce qui a trait aux multiples relations de ce syndrome avec l'histoire des sciences naturelles et sociales. Quant au premier aspect, le groupe-classe approfondit et élargit ses recherches, en sollicitant de l'aide auprès d'associations de personnes présentant le syndrome de Down, ou en se référant aux témoignages écrits de ces personnes ou de leurs amis. Les élèves peuvent approfondir le second aspect à partir de documents télévisuels ou de films, à l'aide des ressources de la bibliothèque et de divers moyens qui sont autour d'eux, y compris la lecture attentive de journaux et de revues, même non spécialisées. Prenons un exemple: le numéro du 8 août 1986 de *La Stampa* (journal de Turin, n. d. t.), fait état de la découverte, au Kenya, d'un crâne d'australopithèque. Il aurait été celui d'un individu ayant vécu il y a deux millions et demi d'années, sur les rives du Lac Turkana, dans le nord-ouest du Kenya. L'article explique comment cette découverte ralluma le débat entre ceux qui considèrent l'Homme comme le produit d'une seule souche d'hominiens et ceux qui le prétendent

fruit de l'évolution de plusieurs groupes, dans des lieux divers. Les examens de ce genre ne spécifieront tout comprendre le caractère graduel de l'évolution, jusqu'au stade que nous appelons pré-humain, ensuite il y a un saut brusque, sans découverte du même genre de spécimen qui puisse témoigner d'une continuité graduelle jusqu'à l'Homme. La recherche demeure donc ouverte, même dans les quotidiens. Et le groupe-classe peut améliorer la qualité de ses apprentissages et de ses instruments pour auto-apprendre, en s'interrogeant sur sa propre identité, sur celle de ses membres, et en poursuivant une recherche passionnante qui peut mener très loin.

6.4 Intégrer dans un contexte

Un point commun relie mademoiselle Le Blanc à la théorie du Dr Down. Dans les deux cas, on suppose l'appartenance de personnes que nous appelerions aujourd'hui handicapées à une population dans laquelle l'intégration se réaliserait par réduction de différences qui, ailleurs, seraient des anomalies. La classification ethnique du Dr Down apparaît maintenant comme une illusion et une bizarrerie : en réalité, les enfants trisomiques sont assez différents les uns des autres pour s'interdire toute prévision et pour s'opposer à une pédagogie séparée. Avec, les conclusions et les pronostics du récit portant sur cette jeune fille du dix huitième siècle ne sont considérés comme rien de plus qu'une extravagance. Nous avons déjà insisté, au chapitre 2, sur le fait qu'à bien réfléchir et qu'au delà des suppositions sur l'origine de mademoiselle Le Blanc, ce récit peut tout de même contenir des indications utiles. Dans les deux cas, on retrouve cette crainte que l'Autre "différent" puisse se montrer trop encombrant. Au lieu de conforter une diversité qui ne permette ni la création de liens ni une identification, cette personne affiche une continuité embarrassante entre la normalité et le handicap. La promesse du terme "idiot" (du grec idios : particulier, isolé, étranger, et donc sans rapport de ressemblance) peut ne pas être tenue. l'Autre peut s'avérer un peu moins idiot qu'on le croyait, et moi, je peux me découvrir un peu idiot. Nous nous retrouverons alors avec un Autre différent, capable de découvrir quelque chose de nous. C'est bien ce qui nous fait peur : nous veut penser qu'il existe un pays et un peuple où cette diversité serait au

contraire, la norme, et où l'intégration ne serait donc pas seulement possible, mais inévitable.

Nous nous représentons souvent mademoiselle Le Blanc ou à un enfant présentant le syndrome de Down, voire mongoloïde, comme des pièces d'une mosaïque qui n'existe pas ici, mais qui existe peut-être ailleurs, comme des morceaux perdus d'un puzzle dont les autres morceaux seraient bien loin, dans un pays imaginaire, dans un autre espace ou un autre temps... C'est une manière de se défendre contre les insécurités, de s'assurer une tranquillité en coupant tout contact. La diversité effraie: les génocides dont l'Histoire est pleine le disent assez. On peut donc interpréter le point commun aux deux situations comme une défense et comme une négation.

On retrouve ce point commun dans une conception de l'intégration qui, contrairement à une vision dichotomique et perfectionniste des choses, s'inscrit, au contraire, dans une perspective de continuité et de recherche bien ancrée dans le réel. La conception perfectionniste exige, pour qu'il y ait intégration, que l'enfant change d'abord. Et il en est de même pour l'organisation de l'école, du travail, des transports et de bien d'autres choses. La personne handicapée ne pourra être accueillie dans ces lieux divers que lorsqu'il y aura eu changement. C'est bien toujours le même système défensif, par le truchement d'un monde imaginaire, imaginaire non seulement dans l'espace, mais surtout dans le temps, dans un futur sans rapport avec le présent.

Mais on peut voir autrement les pays invoqués pour mademoiselle Le Blanc ou de la Mongolie imaginaire du Dr Down: comme des propositions et non plus des défenses.

C'est le projet de chercher et de créer un contexte intégrateur dans lequel la distance avec la diversité - comprise alors comme spécificité - soit colmatée par une structure connective. Il peut donc exister un pays où l'enfant Down trouve un sens: il peut s'agir de notre pays, où, intégrés dans un même décor, et lui et nous auraient une signification (Zanelli, 1986). La structure de la recherche du groupe

classe et l'entrevue fictive du Dr Down, constituent déjà un petit exemple de réalisation d'un contexte intégrateur, d'une structure connective des composantes d'un groupe intégrant un enfant trisomique. Le décor intégrateur permet de vivre les questions et d'affronter les interrogations sans pourtant les étouffer dans des réponses qui enlèvent à l'Autre tout espace. C'est le geste interrompu dont nous avons déjà parlé (chapitre 4), c'est la structure dialogale: cela peut être une table dans laquelle on revit et projette la situation d'un groupe d'enfants de l'école maternelle, et cela peut être l'atelier par lequel le groupe-classe réalise ses apprentissages.

Il y a deux idées de Bateson que je ne me lasse pas de citer et qui illustrent bien le projet du contexte intégrateur qu'on peut pressentir chez Langdon Down. La première concerne la capacité du récepteur d'une communication qui, en situant un message dans un contexte plutôt que dans un autre, peut en dévoiler le sens. L'autre est la possibilité de penser en terme d'histoire, pour en retrouver la pertinence et le sens des relations.

La rencontre d'un enfant présentant un syndrome de Down peut nous référer à des dimensions historiques et nous faire ainsi redécouvrir le Dr Down et ses syndromes. On peut parcourir ce fleuve souterrain, étrange et fascinant de histoire de la recherche sur le handicap: il semble enfoui sous terre, mais il rejaillit brusquement au dehors, avec richesse et force.

En 1864, deux ans avant la publication de Down, Victor Hugo écrivait cette phrase qui, en résumant tant de vicissitudes de l'histoire du handicap, peut servir de conclusion à ce chapitre, tout en nous réconfortant et en nous permettant de conserver quelque espérance, à tout le moins quelque illusion: "*O erreurs sacrées, mères lentes, aveugles et saintes de la vérité!*"

CINQUIÈME PARTIE

CHAPITRE 9

L'INTÉGRATION DE L'HANDICAPÉ, AFFAIRE DE COHÉRENCE SOCIALE

> "Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi."
> (Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, 1970, p. 66)

9.1 Résumé

Ce livre vise à mieux faire connaître l'œuvre pédagogique auprès de l'enfance handicapée, de quelques pionniers de l'éducation spéciale et à transposer si possible ces œuvres dans le présent. Qu'il s'agisse d'Itard et de sa singulière aventure avec Victor de l'Aveyron, de Séguin et de son activité vibrante auprès des handicapés intellectuels, ou encore de l'Abbé de l'Épée auprès des enfants sourds, nous avons tenté de faire ressortir, dans le contexte social et culturel français de la période 1750-1850, les principes qui guidèrent ces éducateurs, les méthodes qu'ils employèrent et les résultats qu'ils en obtinrent. Tous influencés par la philosophie sensualiste et le siècle des Lumières dont ils étaient héritiers, Itard, Braille, Séguin, de l'Épée et d'autres laissèrent des traces de leurs œuvres qui nous inspirent encore dans une large mesure, et nous posent souvent les mêmes problèmes théoriques et pratiques que de leur temps.

Pourtant, depuis cent-cinquante ans, les temps et les mœurs ont bien changé. L'éducation de l'enfant handicapé ne se pense plus du tout dans les mêmes termes. Le problème de son insertion sociale, par exemple, est maintenant au cœur des débats. Il ne suffit plus de dire, ou de le proclamer en des Chartes solennelles, qu'il faut assurer l'intégration de la personne handicapée pour qu'elle se réalise par le fait même.

En guise de synthèse à cet ouvrage, et en gardant en mémoire les principes et méthodes exposés aux chapitres précédents, nous tenterons maintenant de dégager les conditions, et spécialement les conditions sociales, nécessaires à une intégration aujourd'hui tant souhaitée des membres les plus démunis de la communauté humaine.

Pour ce faire, nous examinerons d'abord à vol d'oiseau les besoins et les droits des handicapés physiques et psychiques, nous arrêtant surtout sur l'ambigu concept de *droit à la différence*[20]. Nous nous interrogerons ensuite sur l'utilité effective de ce qu'au Québec, depuis dix ans, on nomme le *bilan fonctionnel*. La troisième partie du chapitre abordera l'études des *forces sociales* en présence, en faveur ou contre l'intégration complète des personnes handicapées. Il deviendra par la suite relativement aisé d'appréhender les *présupposés culturels* à l'intégration.

9.2 Des besoins, des différences et des droits

> "Il n'y a pas de nature humaine, autrement dit, chaque époque se développe suivant des lois dialectiques, et les hommes dépendent de l'époque et non pas d'une nature humaine"
> (Sartre, 1970, p. 136)

De très nombreux chercheurs ont récemment mis en lumière les besoins spécifiques et les caractéristiques particulières des enfants porteurs d'un handicap. On connaît ainsi de mieux connaître et comprendre, grâce notamment aux travaux de Luria (1956), d'Ellis (1979), de Zigler (1972), de Canevaro (1987) et de Paour (1969, 1981, 1985a, 1985b, 1987), pour nous limiter à ces auteurs, les caractéristiques cognitives les plus importantes et les plus distinctives du jeune handicapé intellectuel. Il en est de même des travaux, entre autres, de Lurçat (1980), Brauner et Brauner (1985, 1986), Villars (1985) et de Zafiropoulos et al. concernant, cette fois, les handicaps plutôt sociaux et affectifs. Enfin, on peut noter, quoiqu'à un stade d'avancement moins prononcé, la même démarche scientifique fructueuse relativement à la connaissance des divers aspects du développement des infirmes moteurs cérébraux (par exemple, Bideaud et al., 1980; Colin et al., 1980; Dias et al., 1985). Les recherches paraissent

encore embryonnaires pour tout ce qui concerne les besoins cognitifs, affectifs et sociaux des infirmes de l'ouïe et de la vision.

Dans un article récent, Paour (1987) présente l'état des connaissances actuelles sur les caractéristiques cognitives de l'handicapé intellectuel. Les faits observés proviennent, il est bon de le souligner, d'études "impliquées" avec le sujet, de recherches dans lesquelles on ose outrepasser le dogme de la pseudo-objectivité, pour apprendre de la personne handicapée en même temps qu'on tente de lui apprendre. Les résultats de ces travaux permettent de constater que les attributs cognitifs des déficients intellectuels ne sont pas vraiment de nature différente des outils et structures mentales des gens "normaux", et que les phases d'acquisition du développement cognitif sont également similaires. On retrouve une ressemblance comparable entre "normaux" et "anormaux" en ce qui touche aux décalages piagétiens, aux dysharmonies intra-individuelles et autres hétérochronies qu'on considérait naguère comme pathognomoniques (Zazzo, 1969). Ces constatations rejoignent largement celles de Luria (1956) et celles de Zigler (1972).

> "Le retard mental se caractérise essentiellement par des phénomènes de lenteur, de fixations et d'inachèvement".
> (Paour, 1987, p. 4)

En somme, le problème d'apprentissage fondamental de l'handicapé intellectuel ne semble pas tenir en une absence de structures mentales de pensée ... ni même, à la rigueur, à un retard de développement sur lequel on s'est si longtemps attardé ... mais bien plutôt en une sorte de lenteur à mobiliser des acquis et des capacités dans la résolution et l'accomplissement d'une tâche donnée. Ne retrouve-t-on pas, cent cinquante ans plus tard et sous d'autres vocables, les découvertes de Séguin et les exercices éducatifs que cet état de fait nécessitait, dans l'éducation des "idiots": nécessité de

- sortir l'élève de sa torpeur,
- capter et fixer son attention,
- provoquer chez lui le désir d'imiter, d'apprendre?

Il serait hors de propos de retracer comment, grâce notamment à la médecine officielle et aux représentants les plus conservateurs des sciences humaines, on est est progressivement venu, au cours des siècles, à considérer le handicapé intellectuel comme le produit à peu près exclusif de déterminants tératologiques ou neuropathologiques. Les travaux de Luria, comme ceux de Zigler, de Paour et de bien d'autres vont dans le sens inverse

> "L'hypothèse de déficits spécifiques et irréversibles symptomatiques d'atteintes neurologiques est majoritairement abandonnée en faveur de l'hypothèse d'une gestion déficitaire des processus de contrôle du fonctionnement cognitif".
> (Paour, 1987, p. 5).

Autrement dit, l'handicapé intellectuel, comme il arrive souvent à la majorité des gens (élèves en difficulté scolaire, personnes âgées, adultes en difficulté ponctuelle, etc.), parvient mal à mobiliser des outils cognitifs au demeurant convenables. Son problème fondamental en est un de pouvoir mobiliser à volonté ses savoirs. À force de ne jamais mobiliser ce qu'on a acquis, ces acquisitions elles-mêmes deviennent fragiles et s'évanouissent peu à peu. Cette hypothèse s'inspire manifestement d'une attitude pédagogique optimiste et positive, attitude héritée en partie d'Itard, et commande des pratiques rééducatives qui deviennent aujourd'hui de plus en plus nombreuses. Nous en citerons trois.

a) Une équipe de psychologues et de pédagogues de l'Université de Provence à Aix-en-Provence (Paour, Cabrera et Roman, 1985) tente, depuis quelques années déjà, de réaliser, par le truchement du langage informatique LOGO, des conditions d'apprentissage propices dans lesquelles l'adolescent handicapé intellectuel puisse acquérir des connaissances stables. Pour induire cette modification cognitive durable chez des élèves, les auteurs créent un environnement informatique riche, un ensemble de conditions pour que leurs élèves s'approprient effectivement la situation, de même qu'un climat qui entretienne la motivation et suscite l'activité. Les commandes LOGO ne paraissent guère présenter de difficulté particulière d'acquisition pour ces élèves handicapés.

b) Dans un tout autre domaine pédagogique, Arnoux (1986) enseigne le judo à des adolescents handicapés intellectuels, et les prépare même à se présenter à des compétitions sportives. Il est essentiel de souligner ici qu'Arnoux, qui est un éducateur physique, s'assure à chaque leçon de la participation active de *tous* les autres éducateurs de l'établissement! Il constate rapidement que la majorité des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de cette discipline martiale se retrouve à la fois chez les adolescents et adultes "normaux" aussi bien que chez les adolescents handicapés: assimilation des consignes formulées en langue japonaise, discipline et obéissance, maîtrise symétrique des mouvements de base des deux côtés du corps, etc.

c) Enfin, la plus célèbre de toutes les tentatives récentes de mise au point de techniques de rééducation intellectuelle est assurément celle de Feuerstein et al. (1980). Même s'il convient de bien séparer, dans les travaux de Feuerstein, Rand, Hoffman et Miller, ce qui est incontestablement valable de la part qu'il peut y avoir de publicité bien agencée, il n'en reste pas moins que leurs descriptions des particularités de fonctionnement cognitif de l'handicapé intellectuel paraissent fondamentalement justes. Tout orthopédagogue expérimenté est à même de les confirmer:

Au plan cognitif

- l'exploration impulsive du problème;
- manque de planification des stratégies;
- imprécision et inexactitude dans le recueil des données, c'est-à-dire dans l'encodage;
- difficulté à considérer plus d'une information à la fois;
- manque du besoin d'évidence logique;
- etc.

Au plan affectif

- difficulté à risquer une solution;
- manque de curiosité;
- manque d'estime de soi;

- dépendance envers autrui;
- etc".

(Cité par Paour, 1987, p. 6)

Pour une très belle synthèse de la méthode médiatisée d'apprentissage instrumental de Feuerstein, on consultera avec profit Montreuil (1986).

Feuerstein et ses collaborateurs ont développé une série systématique d'exercices cognitifs basés, en grande partie, sur la théorie opératoire de Piaget, sur les tests cliniques d'André Rey, etc. Les progrès importants réalisés par les sujets handicapés, entre le pré-test et le post-test paraissent, à tout le moins au premier abord, d'excellente augure eu égard à l'hypothèse d'éducabilité. Il semble malheureusement que ces changements cognitifs observés ne se transfèrent pas *ipso facto* aux rendements scolaires proprement dits. On notera surtout que, si les procédés de Paour et al. obtiennent d'intéressants résultats auprès d'handicapés sévères de l'intellect, ceux de Feuerstein, en revanche, ne semblent jusqu'à maintenant porter fruit qu'avec des élèves beaucoup moins déficitaires en termes psychométriques (débiles dits légers et élèves en difficulté plus ou moins permanente d'apprentissage scolaire).

Grâce à leurs exercices, Feuerstein et al. espèrent mobiliser un ensemble de fonctions latentes et en favoriser le développement. À l'heure actuelle, d'autres chercheurs (par exemple, Langevin, 1986), s'inspirant de présupposés théoriques différents, estiment qu'il faille avant tout restructurer les activités de résolution de problèmes afin de réduire, pour la personne handicapée intellectuelle, les exigences cognitives. Langevin travaille sur plusieurs types d'apprentissage de la vie quotidienne : lecture de l'heure, lecture de divers types de cadrans, usage de la monnaie, compréhension de consignes écrites simplifiées, etc. Les résultats positifs obtenus jusqu'à maintenant autorisent le plus grand optimisme.

Ainsi donc, aussi bien les travaux de recherche plus fondamentaux que les recherches action révèlent souvent une certaine communauté de fonctionnement et un ensemble de besoins cognitifs, tant

chez la personne "normale" que chez la personne handicapée. On observe également des besoins cognitifs spécifiques à cette dernière. Dans ces conditions, tout esprit démocratique ne peut manquer de souscrire à la thèse de droits éducatifs particuliers pour certains types de personnes. Après avoir examiné les besoins spécifiques d'autres catégories de personnes handicapées, toujours aux plans cognitif, affectif et social, nous reviendrons sur cette question des besoins et des droits, et sur le problème précis de la discrimination positive.

Depuis quelques années déjà, les recherches, pratiques aussi bien que théoriques, s'accumulent sur les caractéristiques de fonctionnement des personnes atteintes d'une infirmité motrice d'origine cérébrale. Malheureusement, en ce domaine, on en est encore trop souvent à se contenter de souligner, d'une manière comparée avec le sujet "normal", ce que l'enfant au cerveau blessé est incapable de faire, et à mesurer les retards de développement qu'il présente souvent. C'est le cas des nombreuses recherches cognitives publiées ces dernières années dans *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. En voici quelques-unes.

Bideaud, Colin et Lataillade (1980), à l'aide d'épreuves piagétiennes standardisées à Montréal par Laurendeau et Pinard (1968) et intéressant la représentation spatiale d'un schème topographique, mettent en évidence un retard cognitif important chez un petit groupe d'enfants handicapés moteurs. D'autres chercheurs de la même équipe de l'Université René Descartes de Paris (Colin et Le Moine, 1980) démontrent eux, à l'aide de l'épreuve *Bonhomme à situer dans un paysage* (Laurendeau et Pinard, 1968), semblable déficit de la pensée spatiale chez quelques enfants myopathes. La conclusion des auteurs mérite d'être relevée. On ne peut qu'y souscrire.

> "Les résultats de toute étude de ce genre sont très liés à la nature des épreuves retenues, lesquelles doivent être soigneusement choisies"
> (Colin et Le Moine, 1980, p. 29).

S'il est parfaitement légitime de s'intéresser à la genèse de la pensée, spatiale ou autre (voir aussi Axia, 1986), plutôt qu'aux enfants

eux-mêmes, il n'en est pas moins légitime de se demander à quoi peut bien servir de démontrer à répétition qu'un enfant retardé est ... en retard par rapport à un autre enfant dont le développement est plus régulier ou plus harmonieux! On peut également se demander si, trop souvent en psychologie cognitive expérimentale, n'importe quel sujet, handicapé ou non, ne peut pas remplacer n'importe quel autre sujet (Gaudreau, 1987). Les auteurs mentionnés plus haut ne discutent jamais de la représentativité de leurs échantillons et, en conséquence, du degré possible de généralisation de leurs résultats. Ils se comportent, dans la description de leurs expériences et dans l'analyse des résultats, comme si n'importe qui pouvait représenter n'importe qui.

Décidément, la conception déficitaire du handicap a la vie bien dure, aussi bien en recherche qu'en pratique. Ainsi, Dias et Nasi (1985) administrent les épreuves de schéma corporel de Stambak à un groupe d'enfants infirmes moteurs cérébraux. Ils constatent que ces enfants se montrent plus performants (c'est-à-dire moins retardés) à l'épreuve *Face* qu'à l'épreuve *Corps*. On serait tenté de dire: "Et après?" Cette approche comparative apparaît de plus en plus stérile dans la mesure où, dans la quasi-totalité des cas, elle ne donne lieu à aucune intervention éducative concrète ou, en tout état de cause, à une démarche quelconque qui aille au-delà du simple constat. S'il n'y a rien de condamnable en soi à vouloir mieux connaître les caractéristiques fonctionnelles de sujets cérébrolésés, il faut bien se garder de déclencher, ce faisant, une accentuation indue de la différence. Itard et Séguin ne dissociaient jamais, quant à eux, la théorie de la pratique, le diagnostic pédagogique de l'acte éducatif.

Au plan socio-affectif, on connaît encore moins bien les caractéristiques et besoins spécifiques de l'handicapé physique ou de l'infirme moteur cérébral. Les travaux que voici constituent de rares exceptions. Colin, Carbonnier et al. (1980) ont étudié systématiquement, au Centre de rééducation *Petit Tremblay*, en France, plusieurs aspects de la personnalité de pensionnaires âgés de quatre à douze ans, atteints de myopathies diverses, dont de myopathies involutives. Ils se sont appliqués à faire ressortir les implications pédagogiques de leurs constatations. Sans relever de troubles psychiques majeurs, les auteurs ont cependant de

bonnes raisons de croire que les symptômes socio-affectifs observés sont attribuables davantage à l'institutionnalisation des enfants qu'aux déficits et troubles physiques proprement dits.

Tout comme Paour et al. le recommandent à propos des handicapés intellectuels, Colin et ses collaborateurs concluent, eux aussi, qu'à l'instar de l'enfant dit "normal", l'enfant myopathe a besoin tout à la fois de permissivité et de rigueur. On doit avoir à son endroit des exigences certes, mais des exigences proportionnées à son âge, à sa situation et à ses possibilités. La pédagogie est affaire de mélange de tolérance et de frustration ou, selon l'heureuse formule de Paour, elle doit "aider l'enfant qui échoue à réussir et celui qui réussit à échouer". Enfin, et même dans les cas où la myopathie revêt un caractère involutif, il apparaît essentiel que ces enfants ne soient pas coupés socialement de leur milieu naturel.

Les besoins et caractéristiques des infirmes sensoriels sont, on l'a dit plus haut, beaucoup moins l'objet d'investigation rigoureuse. Quelques périodiques scientifiques, comme les *Cahiers de l'enfance inadaptée*, publient néanmoins, depuis six ou sept ans, des articles, plus impressionnistes que rigoureux et fouillés il est vrai, sur les conditions d'apprentissage des enfants atteints de surdité ou de cécité. C'est tout de même un début.

Si le débat sur les mérites respectifs du langage signé des sourds et la dématisation totale a beaucoup perdu de sa pertinence, on commence à mieux concevoir, par contre, que l'apprentissage et le développement de ce type d'enfants sont loins d'être indépendants de facteurs relationnels.

> "Les travaux qui comparent les échanges au sein des dyades parent entendant/enfant sourd et parent sourd/enfant sourd ... font apparaître les sourds comme plus souples, moins intempestifs, plus efficaces que les premiers ... les mères (sourdes) donnent à leur enfant davantage de pauses, et des pauses plus longues, elles partagent aussi, avec beaucoup de finesse, les temps d'utilisation du regard. L'enfant sourd et ses

> parents sont obligés d'utiliser celui-ci alternativement pour communiquer et pour guider l'action; ils sont tenus d'alterner ces deux fonctions dans la réalisation d'une action en commun".
> (Deleau, 1985, p. 334)

Enfin, en ce qui concerne les enfants aveugles, les recherches actuelles s'orientent principalement, depuis les travaux cognitifs fondamentaux de Hatwell (1966), sur l'amélioration technique de leurs capacités de reconnaissance de formes, au plan principalement de la lecture. Les aléas et limites du procédé Braille sont maintenant bien connus. Procédé d'une importance historique majeure, la lecture Braille demeure néanmoins une méthode:

1. peu économique au plan spatial; la transcription du Petit Larousse en alphabet tactile conduit à la production d'un ouvrage qui occupe, dans une bibliothèque, un rayon entier de rangement;
2. qui exige d'un jeune enfant un entraînement long et complexe de coordination bi-manuelle et de sensibilité tactile;
3. qui aboutit à une lecture somme toute assez lente;
4. qui force le scripteur aveugle à rédiger dans le sens inverse de la lecture;
5. qui limite la communication écrite de la personne aveugle aux seules personnes qui savent, elles aussi, déchiffrer le Braille;
6. qui néglige à peu près totalement l'attention auditive du jeune élève.

L'informatique et les robots de l'intelligence artificielle remplacent déjà, en grande partie, le système tactile que Braille imagina au début du dix-neuvième siècle.

On s'interroge depuis longtemps sur les rapports entre les besoins et les droits. La question se pose tout particulièrement de savoir si la condition d'une personne handicapée doive entraîner la reconnaissance et l'existence de droits particuliers, ou d'une sorte de discrimination positive en leur faveur.

Dès 1789, le rédacteur d'un des premiers projets de *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* s'exprimait ainsi:

- Dans le préambule à la *Déclaration*

"... il ne suffit pas d'exprimer les droits naturels de l'homme, abstraction faite des conventions sociales, il faut exprimer ceux qu'il a comme Citoyen ou Membre d'une Société politique"
(Pison du Gallant, 1789, p. 51).

- Et, à l'article III

"L'inégalité de force ou de moyens que la nature donne à un homme par comparaison à un autre, ne constitue pas une différence de droits. C'est un avantage pour travailler plus efficacement à sa propre félicité, mais sans nuire à l'existence et à la liberté de personne.

Si l'inégalité de moyens constituait une différence de droits, le faible aurait celui de recourir à la ruse contre le fort. L'existence humaine serait un chaos horrible de craintes, de violences et de perfidies, destructif de toute félicité générale et particulière".
(Ibidem, pp. 54-55).

Comme on le voit, l'humanité n'a pas attendu les Chartes du vingtième siècle pour proclamer le droit à la différence, même si on en restait, la plupart du temps, qu'aux formules rhétoriques.

Beaucoup plus près de nous, Lurçat (1980), dans une réflexion profonde sur les droits de "ceux qui ont des besoins prioritaires", affirme que "le fait d'avoir des besoins prioritaires ne doit impliquer la perte d'aucun droit" (1980, p. 11). Lurçat analyse surtout des catégories de besoins qu'on oublie trop aisément : besoin et, en conséquence, droit à un certain anonymat, au respect, par exemple, de la confidentialité entourant le dossier de santé, besoin et droit de tout enfant de s'approprier la ville, le quartier dans lequel il vit. Pour elle, les centres d'accueil, d'internement, de rééducation ou de redressement ne seront toujours que des *réserves* qui coupent l'enfant des siens, de ses amis et des générations différentes de la sienne. La ville moderne contient beaucoup plus de cafés pour adultes que de lieux de rencontre pour les enfants. La délinquance urbaine, dans le Métro ou ailleurs, en est peut-être une conséquence.

Mais c'est sans doute Villars (1985) qui pousse le plus à fond l'analyse des conditions du respect des besoins et des droits de la personne handicapée physique ou intellectuelle. Examinons son point de vue en détails.

> "... La réalisation de (l') intégration suppose une évolution en profondeur de situations sociales relationnelles établies de longue date et de réactions psychologiques individuelles également déterminées qui vont en fait à son encontre".
> (Villars, 1985, p. 18).

Villars estime que la recherche sur l'intégration sociale de l'handicapé doit d'abord tenter de trouver une réponse aux quatre questions suivantes, sur lesquelles on commence seulement de se pencher.

1. Comment le handicap est-il socialement perçu?
2. Quelle perception en a la personne handicapée elle-même?
3. Comment se construit chez elle cette perception et qu'elles en sont les conséquences sur sa personnalité?
4. Comment ces représentations subjectives créent-elles des modalités relationnelles interférentes?

Rappelant combien l'individu bien portant a peur de se retrouver dans le handicap de l'autre, Villars démontre pourquoi et comment, dans ce contexte projectif de rejet et d'exclusion, la majorité des gens fait jouer à fond les stéréotypes inhérents aux rôles et statuts attachés habituellement à d'autres sous-groupes sociaux. Dans ce contexte, les adultes sont mieux vus que les enfants, les gens d'âge moyen mieux que les vieillards, les hommes mieux que les femmes, les ingénieurs mieux que les ouvriers, les blancs mieux que les noirs, les hétérosexuels mieux que les homosexuels, les "gens de chez nous" mieux que les "étrangers". De ce point de vue, l'handicapé devient un exclus de plus...

> "L'intérêt de ces stéréotypes ne tient pas au fait qu'ils collent plus ou moins bien à la réalité, mais au fait qu'ils existent en tant que productions sociales spontanées et opérantes, influençant les individus et le corps social tout entier, dont ils sont nés".
> (Villars, 1985, p. 20).

Le stéréotype le plus classiquement accolé à l'handicapé, autant par l'ignorant que par le spécialiste, peut ainsi se résumer :

> « diminution importante des capacités : diminution fonctionnelle, mais aussi diminution du potentiel énergétique, de la capacité vitale; diminution de la capacité économique; diminution de la capacité professionnelle et réduction globale du champs des activités »
> (Ibidem, p. 20)

Le pire, c'est que la personne handicapée elle-même introjette très souvent cette perception irraisonnée et caricaturale d'infériorité et d'inefficacité sociale globale. L'auto-ségrégation devient concomitante à la ségrégation. Villars mentionne, en terminant, trois types possibles de réactions de l'handicapé face à son handicap et à la perception que lui-même et les autres en ont :

- négation du réel et surcompensation;
- accommodation passive et résignée;
- intégration dynamique et positive.

En résumé, si l'on connaît maintenant mieux qu'autrefois les besoins communs et spécifiques de l'handicapé - quoique la recherche à cet égard demeure encore largement fragmentaire -, on est encore loin d'avoir précisé les conditions optima selon lesquelles ces besoins donneraient naissance à des droits qui assureraient, à leur tour, une intégration sociale véritable.

La confusion presque constante entre handicap et inadaptation, les stéréotypes sociaux et les préjugés cadrent mal avec les textes législatifs de plus en plus nombreux qui, depuis 1975 environ, proclament ce droit à la différence et à l'intégration complète. Il y a encore bien loin de la coupe aux lèvres. La *Déclaration des droits du déficient mental*, proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, le 20 décembre 1971, la *Loi québécoise sur la protection de la jeunesse* (1979), celles consacrées aux personnes handicapées, de même que plusieurs autres lois, partout en Occident, vont incontestablement dans le

bon sens. Mais elles ne peuvent pas, à elles seules, changer les mentalités et la société. D'autre part, l'ignorance du rôle prépondérant des déterminants relationnels et attutidinaux ne peut qu'obnubiler notre compréhension des êtres, de leurs apprentissages et de leurs conduites. Les travaux de Brauner et Brauner (1985), par exemple, illustrent on ne peut mieux ce que deviennent des enfants sains soumis à des conditions adverses extrêmes (déportation et internement).

Ces facteurs personnels et relationnels se conjuguent enfin à des déterminants sociaux, culturels et économiques qui, dans le cas particulier des handicapés intellectuels, créent un poids irréversible sur le devenir de ces personnes, comme le révèlent d'ailleurs les études épidémiologiques récentes.

> "Soulignons... que le fait d'être plus âgé, d'être orphelin de mère ou de ses deux parents, d'avoir des parents divorcés, séparés ou remariés, d'être enfant d'une mère célibataire ou d'être issu d'un milieu social autre que celui des cadres supérieurs, sont autant de variables qui diminuent pour les handicapés les chances d'être orientés vers les structures les plus spécialisées, c'est-à-dire la filière pédagogico-productive. Au handicap médico-psychologique dans sa complexité même s'ajoute donc une série de handicaps sociaux qui, combinés avec le premier ou entre eux, déterminent la place institutionnelle assignée aux personnes atteintes et le type de prise en charge qui sera le leur. Si l'étiologie du handicap est bien, pour l'essentiel, biologiquement déterminée, l'avenir dépend en partie de l'histoire du sujet que conditionnent dans une large mesure ces facteurs sociaux. Leur impact risque d'être méconnu dans la mesure où leur influence sur l'évolution est retranscrite en termes de handicap médico-psychologique et où la bonne adaptation fréquente, après des années, du handicapé dans la filière où il a été initialement orienté, semble confirmer, a posteriori, le bien-fondé de la décision d'orientation qui, dans ses attendus, privilégie souvent plus les facteurs de nature biologique que les raisons sociales"
> (Zafiropoulos et al., 1979, p. 109).

9.3 L'échec du bilan fonctionnel

Deux ordres de constatations, apparemment hétéroclites mais en fait complémentaires les unes des autres, alimenteront ici notre réflexion. D'une part, les résultats de recherches extrêmement importantes de Flieller *et al.* (1986) sur le niveau intellectuel, à quarante ans de distance, de deux groupes d'enfants de huit ans et, d'autre part, les considérations déjà vieilles de dix ans du Comité québécois, dit Comité *COPEX*, relativement à l'enfance et à l'adolescence en difficulté d'apprentissage et d'adaptation scolaires.

Une équipe de chercheurs de l'Université de Nancy II (Flieller, Santigny et Schaeffer, 1986) ont comparé, à l'aide du *Test de mosaïque* de Gille, le niveau intellectuel de deux cohortes représentatives d'enfants de huit ans, à deux époques très distantes l'une de l'autre (1944 et 1984). On retrouve, dans les deux échantillons, environ 500 enfants "normaux", des deux sexes et de diverses origines sociales. Malgré des imperfections matérielles et techniques bien connues, l'épreuve de Gille entretient néanmoins une corrélation de 0,80 avec le *Binet-Simon* (version *Zazzo*).

Les auteurs obtiennent, pour l'échantillon de 1984, une augmentation très sensible des indices de tendance centrale, par rapport aux indices obtenus en 1944. En d'autres termes, un enfant aujourd'hui jugé "faible" à ce test de rendement intellectuel eut été jugé "normal" s'il avait obtenu la même note en 1944; un enfant tout juste "normal" en 1984 eut été jugé "brillant" ou "surdoué" quarante ans plus tôt. Flieller *et al.* tirent trois conséquences de leur découverte: 1) l'obsolescence rapide des normes des tests psychométriques; 2) la possibilité qu'à des générations différentes, les rythmes de développement soient différents, et ce pour des raisons beaucoup plus socioculturelles que psychologiques; 3) la régression intellectuelle présumée chez le vieillard n'est probablement pas aussi forte qu'il paraît au premier abord, si l'on garde à l'esprit qu'on considère des cohortes d'individus qui ne présentaient pas, dans leur jeune âge, un développement cognitif comparable à celui des jeunes gens d'aujourd'hui.

Dans le cadre du propos qui est le nôtre sur le handicap intellectuel, il semble important d'ajouter une quatrième conclusion aux trois conclusions précédemment énoncées. L'incompétence sociale qu'entraîne le handicap intellectuel a des conséquences d'autant plus sérieuses que le sujet vit dans une société complexe ou, pour dire les choses autrement, le diagnostic de déficit intellectuel comporte aujourd'hui des conséquences sociales autrement plus graves que naguère, toutes choses étant par ailleurs égales. Un diagnostic dans l'absolu ne signifie rien s'il ne s'insère quotidiennement dans une réalité sociale et une pratique pédagogique concrète.

Voilà sans doute pourquoi le Rapport du groupe C.O.P.E.X. (Gouvernement du Québec, 1976), comité paritaire formé d'administrateurs scolaires et d'enseignants, s'étant penché sur des problématiques s'inscrivant dans une perspective de lutte à l'échec scolaire (Gaudreau, 1980b), recommandait la généralisation, au monde éducatif, de ce qu'il appela le bilan fonctionnel et le modèle en cascades.

L'idée générale était la suivante: au lieu de se contenter d'énumérer les incapacités, retards, déficiences et insuffisances de l'enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (enfant d'ailleurs rarement handicapé, au sens technique du terme), le diagnostic médico-psycho-pédagogique devait: a) ne plus être distinct de l'action éducative; b) être essentiellement constitué d'indications propices à remettre en marche, pour tel enfant en particulier, les processus d'apprentissage et d'adaptation. Quelques années après la parution de ce Rapport, le ministère de l'Éducation du Québec mettait à la disposition des établissements d'enseignement toute une série d'outils pédagogiques (documents de réflexion, grilles d'analyse et d'observation de situations scolaires, etc.) susceptibles de matérialiser la pratique quotidienne du bilan fonctionnel. Or, à l'heure actuelle, le modèle médical prédomine toujours largement à l'école, et les enfants atteints d'un handicap quelconque continuent presque toujours d'être d'abord envisagés sous leurs aspects lacunaires. Pourquoi en est-il ainsi? À notre avis, c'est qu'il manque trop souvent à l'action pédagogique un *projet* dynamique qui oriente les interventions.

9.4 Les forces sociales en présence

La personne handicapée pose à son milieu un problème de nature sociale et politique. La seule existence de sa différence suffit à déclencher, dans le corps social dont il fait pourtant partie, un ensemble de réactions déstabilisatrices dont seule peut rendre compte, à l'heure actuelle et d'une façon encore bien maladroite, la théorie générale des systèmes (Bartalanffy, 1973). Pour dire les choses simplement, la présence du handicap, difficile, au début en tout cas, à intégrer dans le cadre familial, est, dans la société plus large, rapidement perçue comme un corps étranger que l'organisme ne parvient pas à assimiler. D'où, comme au plan biologique, le phénomène bien connu du rejet. À ce sujet, Triomphe et Tomkiewicz (1986) déplorent qu'en France, et malgré la loi du 30 juin 1975 qui créait des commissions d'éducation spéciale dans chaque Département, la majorité des enfants handicapés continuent d'être orientés vers des établissements spécialisés, mais spéciaux, relevant soit du ministère de l'Éducation nationale, soit du ministère de la Santé.

Tout au long de l'arbre des décisions qui accompagnent le cheminement de l'handicapé et rendent finalement compte de son destin, on rencontre toujours un réseau de forces sociales qui pèsent lourdement sur lesdites décisions (voir Figure 1), d'abord familiales, ensuite scolaires, puis professionnelles. L'idéologie dominante, les valeurs de l'époque et les intérêts particuliers ne sont pas les moindres de ces forces sociales, déterminantes en même temps que révélatrices des choix proposés et imposés aux personnes handicapées.

On peut craindre, à juste titre, que, par suite d'une déplorable confusion entre handicap et inadaptation par exemple, on mette en évidence les particularités bio-psychologiques de l'enfant, et qu'on rende ainsi effectivement très problématique son insertion sociale présente et future. Au surplus, les étiquetages abusifs et l'institutionnalisation rendent futile tout espoir d'intégration de l'enfant handicapé; son institutionnalisation même devient un handicap à un éventuel retour à la vie "normale".

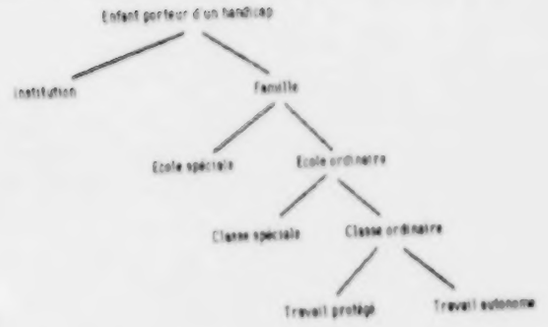


Figure 1 Arbre de décisions de la personne handicapée

9.5 Le destin fragile de Maryse

Trisomique 21 (syndrome de Down), Maryse est la fille cadette d'une famille de trois enfants (deux frères sont plus âgés qu'elle). Ses parents, de classe moyenne, habitent avec elle dans la banlieue montréalaise. Ils sont retraités.

Maryse a maintenant 19 ans. Au cours de sa petite enfance et jusque tout récemment, elle a fréquenté plusieurs établissements spéciaux d'enseignement, mais n'a jamais été institutionnalisée. Tout au cours de son développement, Maryse a régulièrement subi des tests d'intelligence qui la classaient invariablement au niveau de la déficience intellectuelle moyenne (quotient intellectuel d'environ 50). Si elle s'est souvent montrée entêtée, voire colérique, à l'école, Maryse a toujours été douce, obéissante, active et autonome à la maison.

Le père et la mère de Maryse ont, sans relâche, manifesté une maturité admirable face au handicap de leur fille et ont su créer, par leur large acceptation de Maryse, des conditions éducatives, conditions qu'aucune école spéciale ne pouvait réussir à créer, qui ont produit ce degré remarquable d'autonomie. Ainsi, dès l'âge de douze ans, Maryse faisait à peu près seule la cuisine quotidienne, servait des invités occasionnels à table, vaquait seule au ménage de sa chambre et aux soins de sa toilette. Elle avait quelques amies de son âge et partageait avec elles les goûts et modes propres à l'adolescence. Sa chambre était tapissée de posters des chanteurs populaires. Maryse écoutait de la musique et dansait, comme la plupart des filles de son âge. Malgré son retard objectivement très considérable au plan du langage et des apprentissages scolaires, Maryse s'était, à la mesure de ses moyens et grâce à ses parents, bien intégrée socialement. Il ne lui restait plus qu'à réaliser une adaptation semblable au travail, à l'extérieur de la maison.

Au moment de sa seizième année, Maryse subit, comme ses parents, un choc émotif, un traumatisme d'une rare intensité. L'un de ses frères, brillant étudiant universitaire, fut victime d'un grave accident d'automobile qui le laissa aphasique et hémiplégique. Après la période d'hospitalisation et de réhabilitation, il revint vivre chez ses parents, avec Maryse. Comme il ne se déplaçait plus qu'en fauteuil roulant, on lui donna la chambre de Maryse, au rez-de-chaussée; Maryse dut alors monter dans une nouvelle chambre pour elle, au premier étage de la maison.

À partir de ce moment, on observe chez elle toute une série de régressions massives : disparition à peu près totale du langage articulé, repliement faisant penser à l'autisme, incontinence diurne, disparition de toutes les conduites socialisées antérieurement maîtrisées. La condition de son frère nécessitant beaucoup d'attention de la part des parents, ainsi qu'une dépense émotive peu commune, ceux-ci songèrent un moment à demander l'entrée de Maryse dans un centre psychiatrique fermé.

Ce brusque revirement involutif illustre tristement:

1) combien peuvent s'avérer fragiles un ensemble de délicats apprentissages réalisés au fil des ans par une personne handicapée intellectuelle;

2) combien l'adaptation cognitive et affective vont de pair. Il y a bien peu longtemps que psychiatres et psychologues professaient que névrose et psychose ne pouvaient se construire que sur un substrat intellectuel minimum. Maryse et bien d'autres personnes les démentent chaque jour.

Aux dernières nouvelles, Maryse se remettait fort difficilement de ce traumatisme qui avait rompu l'équilibre dynamique de son milieu familial. Il n'est pas exagéré de dire que la récupération fonctionnelle graduelle de son frère conditionne, dans une grande mesure, le retour de Maryse à sa propre fonctionnalité antérieure.

On notera enfin que la famille de Maryse n'a pu bénéficier d'aucun appui public, ni financier ni moral, qui puisse l'aider à passer à travers le drame qu'elle a vécu. Elle n'a pu compter que sur ses forces vives et sur l'amitié indéfectible de son entourage immédiat. Tous les parents en situations aussi extrêmes ne réagissent pas de la même façon (à ce sujet, voir, par exemple, De Coquet, 1976).

Le schéma déterministe de Feuerstein et al. (1980) est sans doute un peu simpliste (voir Figure 2). Par contre, et par de nombreux aspects, il ne correspond que trop aux constatations que chacun peut faire sur les méfaits d'une hypostimulation du jeune enfant et sur les méfaits d'une pauvreté générale des conditions éducatives, surtout en bas âge. C'est pourquoi Feuerstein croit en la nécessité de médiatiser l'apprentissage, autant pour l'appréhension du réel que pour la coordination des décisions et réponses de l'enfant.

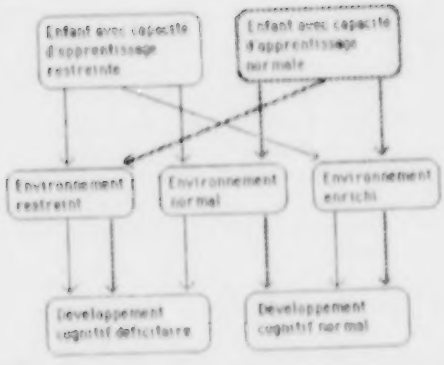


Figure 2 Interrelations, selon Feuerstein et al. (1980), entre types de milieux et développement cognitif (voir aussi Paour, 1985a)

Mais pourquoi donc, bien avant les Abbés de l'Épée et Sicard, les enfants handicapés faisaient-ils, et font-ils encore souvent, les frais de mesures d'enfermement hypostimulantes? Pourquoi, jusque tout récemment, la quasi-totalité des enfants sourds et aveugles entraient-ils dans un pensionnat, dès l'âge préscolaire, pour y effectuer l'ensemble de leur éducation et de leur scolarité? Cette mesure, dont l'effet direct était de couper l'enfant de son milieu naturel et de freiner à tout jamais son autonomie[21], satisfaisait certes au précepte de la scolarité obligatoire pour tous, mais témoignait, en même temps, de l'écart que la société tenait à mettre entre le commun des mortels et ces "cas" particuliers. La nécessité de soins spéciaux, de didactiques spéciales, de cadres protecteurs, etc. sont autant de rationalisations coûteuses, destinées à maintenir l'exclusion (Gaudreau, 1980b).

Parmi les diverses fonctions de l'institution scolaire, l'ascension sociale, la production de l'élite, apparaissent encore pour beaucoup comme incompatibles avec l'acceptation de l'enfant handicapé à l'école. La

réclusion scolaire de l'enfant tout-venant est déjà une caractéristique de la bourgeoisie montante, du seizième au dix-huitième siècles (Pinel, 1985, p. 39 sq.), avec le repli familial sur la propriété foncière, précurseur du Code civil, etc. Dans ce contexte sociopolitique, la personne handicapée a difficilement sa place, elle ne l'aura guère tant et aussi longtemps que la société, familiale, scolaire, professionnelle, ne la verra pas avec d'autres yeux. De ce point de vue, la période européenne qui va du seizième siècle jusqu'aux trois-quarts du vingtième siècle apparaît comme bien obscure. C'est pourquoi les pionniers d'éducation spéciale dont nous avons présenté l'oeuvre sont si importants.

9.6 Présupposés socioculturels à l'intégration

Les postulats suivants définissent les enjeux et précisent provisoirement le cadre de référence dans lequel on peut situer l'acceptation sociale de l'handicap, sous toutes ses formes, et l'intégration positive de la personne handicapée. Ce schéma utopiste a au moins le mérite d'indiquer des pistes de recherche et d'action, et de suggérer des projets pédagogiques qui nous fassent sortir du cycle de la ségrégation. Il s'agit, en somme, d'une liste partielle de tâches qui attendent aussi bien la personne handicapée que ceux qui l'entourent. Puisse cette liste de présupposés devenir rapidement caduque, par la recherche et par l'évolution des conditions sociales générales.

a) <u>Du côté du jeune enfant handicapé</u>

La recherche sous toutes ses formes doit mener à proposer des mesures d'actions sur le milieu qui permettent:

1. une mobilisation rapide des forces vives du sujet handicapé et une centration privilégiée sur les capacités, même résiduelles ou difficilement perfectibles, plutôt que sur une contemplation passive et résignée des déficits objectifs.

2. Le développement chez l'enfant d'une confiance de base réaliste, d'une initiative et d'un sens de l'autonomie (au sens d'Erikson), bref le

développement d'une saine perception du handicap, sans négation ni exagération.

3. Une intégration la plus rapide possible de l'enfant handicapé aux enfants "normaux" de son âge (frères, soeurs, voisins), à la famille élargie, puis à la vie scolaire ordinaire.

4. Une orientation de l'action de l'enfant handicapé dans les sphères du possible. Un enfant de huit ans, en fauteuil roulant par suite d'une poliomyélite ayant paralysé les membres inférieurs, ne peut physiquement pas apprendre la contrebasse, même s'il adore la musique. Il peut par contre, apprendre la clarinette.

5. Il faut orienter l'éducation précoce de manière que chaque geste devienne éventuellement rééducatif ou, tout simplement, éducatif. C'est ce que Canevaro (1986, 1987) appelle la "psychomotricité de la brosse à dents".

6. Le développement chez l'enfant du sentiment qu'il a le droit d'essayer et, comme n'importe qui, de se tromper et de s'instruire de ses erreurs. Ce devoir d'essayer sera concomitant au sentiment que seule la collaboration avec autrui assure l'adaptation et que, comme tout un chacun, il doit apprendre à solliciter aide, renseignement et assistance et se convaincre de cette idée toute simple que personne ne peut, en toute circonstance, tout faire seul.

7. Contrairement à ce qu'Itard ou Séguin pouvaient imaginer comme possible en leur temps, il faut que l'enfant handicapé ait très rapidement accès aux orthèses, prothèses et autres dispositifs que sa condition nécessite.

8. Il faut surtout aider l'enfant à développer un relativisme critique et un sens de l'humour sur sa propre personne et sur sa condition.

b) Du côté de la famille et du milieu immédiat

On devrait mener des études semblables afin de déterminer comment:

1. s'assurer de l'équilibre interne de la famille d'un enfant handicapé, en permettant que celui-ci y occupe toute la place qui lui revient, mais seulement cette place;

2. aider cette famille à demeurer ouverte sur l'extérieur, et ce pour le plus grand bien de la personne handicapée elle même;

3. aider cette famille à apprendre à vivre avec les risques d'accidents physiques et de rejets sociaux auxquels un enfant handicapé qu'on souhaite voir devenir autonome est forcément exposé;

4. analyser chez les parents d'handicapés, et combattre thérapeutiquement si nécessaire, tout un ensemble d'émotions et de réactions névrotiques et irrationnelles: peur, anxiété, angoisse, dépression, honte, dégoût, culpabilité;

5. recevoir régulièrement et rapidement, si nécessaire des pouvoirs publics, l'aide financière à l'éducation de leur enfant;

6. favoriser l'insertion des parents au sein d'associations qui se consacrent au support mutuel et à la promotion globale de la personne handicapée.

c) Du côté de l'école

La recherche scolaire devrait, pour sa part, tenter d'apporter périodiquement des réponses aux trois questions suivantes:

1. Comment envisager les finalités de l'école, les politiques de classement et l'évaluation des rendements des élèves, dans une perspective d'intégration totale de tous les types d'enfants handicapés?

2. Comment, par le truchement de divers projets pédagogiques, véhiculer le concept et la réalité de l'intégration scolaire, à tous les niveaux?

3. Comment mieux apprendre aux élèves "ordinaires" la réalité du handicap et de l'élève handicapé?

d) Du côté de l'État

L'intégration intégrale de la personne handicapée est une impossibilité si l'État n'adopte pas une politique et une législation favorisant:

1. Le respect de l'égalité des droits et des chances.

2. Un dirigisme actif sur tout ce qui touche aux pratiques d'embauchage.

3. La prépondérance des services sociaux dans les dépenses publiques.

Il est des époques où ces objectifs paraissent plus légitimes qu'à d'autres époques, mais les besoins des personnes handicapées restent les mêmes, qu'elles que soient, par ailleurs, les priorités politiques ou l'état déclaré des finances publiques.

9.7 Apport que l'intégration constitue pour l'ensemble de la société

Comme tout un chacun, la personne handicapée et, a fortiori, l'enfant handicapé, confrontée au rejet ou mise en situation déshumanisante, ne saurait réagir que d'une façon schizophrénique ou caractérielle à cette situation anomique pour elle. Ce comportement de forclusion n'est pas sans analogie avec les réactions des adolescents des villes dortoirs (Claustre, 1982).

"Les jeunes de l'Isle d'Abeau se plaignent de s'ennuyer beaucoup dans la ville Nouvelle. Rien n'est prévu disent-ils pour les distraire. Les plus heureux sont les petits: "on est tout près de la campagne"; les adolescents eux n'ont rien, même pas une salle pour se rencontrer. Ils considèrent que le seul centre d'animation c'est le C.E.S. Quand celui-ci est fermé, il n'y a plus rien, alors ils traînent et s'ennuient. C'est par cet ennui qu'ils expliquent le vandalisme. "Il faut bien s'occuper". Les jeunes réclament que l'on s'occupe de leurs attentes, ils demandent déjà un local pour se retrouver. Pour ce qui est de l'animation, une comparaison s'est établie entre Saint-Quentin-Fallavier et l'Isle d'Abeau. A Saint-Quentin, la municipalité semble s'occuper beaucoup de ces jeunes, qui possèdent un local où ils pratiquent de nombreuses activités. Les adultes sont à l'écoute des jeunes. Certains font remarquer que Saint-Quentin est un village ancien avec déjà tout un passé de traditions, de souvenirs, et on se préoccupe des jeunes, de la même manière que l'on tient à ce qu'existe une harmonie municipale. Quand l'Isle d'Abeau veut devenir une ville (nouvelle) à part entière, un certain nombre de difficultés apparaissent. On a voulu réaliser une dispersion de l'habitat tout en regroupant les points d'animation. Dans les villages, la place joue le rôle de pôle unique d'animation, mais il correspond à un regroupement des structures d'habitation. Dans la ville Nouvelle, certains quartiers sont uniquement des quartiers dortoirs. Cette situation est d'autant plus frappante qu'il n'existe ni structure de temps libre, ni structure de travail dans ces ensembles (la plupart des habitants de l'Isle d'Abeau travaillent ailleurs que dans la ville Nouvelle). La ville Nouvelle est une implantation moderne et artificielle où sont venus s'installer des gens de la ville. Ceux-ci ont emmené avec eux leur manière de vivre de citadins. Une manière de vivre très individualiste, où il se crée peu de relations entre les personnes. Les habitants de l'Isle d'Abeau vivent les uns à côté des autres sans pour cela nouer de relations. Les jeunes ont vécu cette situation comme un échec. L'Isle d'Abeau n'a rien changé chez les gens qui se sont implantés dans une architecture différente en y reproduisant la même manière de vivre. Les jeunes admettent qu'une période de transition soit nécessaire. Ils espèrent que celle-ci se terminera avant que l'Isle d'Abeau soit devenu une vraie ville".
(Claustre, 1982, pp. 53-54).

En regroupant toutes les formes de handicaps, on arrive très facilement à 6% de la population qui peut devenir isolée et improductive ou, au contraire, intégrée et productive, selon le sort que la société lui réservera. De ce point de vue, on doit considérer la vie prolongée en institution spécialisée et, pour l'adulte, l'atelier protégé, comme des solutions d'orientation tout à fait exceptionnelles et qui ne devraient convenir qu'à une infime minorité de personnes.

Cela n'est certes pas le fruit du hasard si l'intégration des handicapés, l'égalité des femmes et des hommes, la tolérance à la différence, se retrouvent dans les sociétés les moins intéressées au développement de l'élite, à la concurrence, à l'ambition maladive ou au dépassement d'autrui. Tout spécialement en périodes de crises économiques, il n'est pas évident pour tous que la personne handicapée puisse être autre chose qu'un poids, qu'une charge pour l'ensemble de la collectivité. Les coûts sociaux qu'occasionne en bas âge l'éducation d'un handicapé sont souvent utilisés comme preuves de ce poids.

Dans un contexte socioculturel très différent du nôtre, le modèle d'intégration préconisé en Suède est digne de mention (Grunewald & Ionescu, 1987, pp. 146-156). La législation en faveur des personnes handicapées mentales y semble très poussée et, par maints aspects, très progressiste.

Au Québec, le corps médical réagit d'habitude assez mal au modèle d'intégration suédois, ou encore selon (Le Maire, 1984). De même, l'opinion sévère et rétrograde de l'équipe de Deschamps et al. (1981), en France, constitue également un bon échantillon de cette attitude.

> "Il semble bien qu'un bénéfice important de l'intégration en maternelle soit reconnu par les parents et en particulier les mères qui, pour leur équilibre personnel, ont besoin de pouvoir exercer une activité professionnelle ou une vie sociale. Mais ce temps d'intégration qui ne peut être qu'une étape intermédiaire dans les cas graves, nécessite pour ne pas leurrer les parents, qu'on leur offre un soutien à l'école et en dehors de l'école, pour prendre ou garder conscience des besoins éducatifs et thérapeutiques spécifiques entraînés par le

handicap; ces besoins devront, en effet, être satisfaits en dehors de l'école".
(Deschamps et al., 1981, p. 225)

Cette conception médico-institutionnelle du handicap appelle plusieurs commentaires:

1. L'intégration que nous préconisons vise, au premier chef, l'épanouissement de l'enfant handicapé; elle n'est pas un moyen de faire taire les parents!

2. L'intégration scolaire et sociale ne saurait être temporaire, au risque de ne pas être une intégration du tout, et ce, que la mère travaille ou non à l'extérieur de chez elle.

3. S'il est exact que l'étiologie d'un grand nombre de handicaps physiques ou mentaux soit pathologique, la condition qui en découle, l'état de handicapé, ne saurait être qu'abusivement considéré comme pathologique. À proprement parler, l'enfant sourd par suite d'une rubéole contractée pas la mère au cours de la gestation, l'enfant en fauteuil roulant par suite d'une poliomyélite de la prime enfance, l'enfant au cerveau blessé, l'amputé, etc. ne peuvent sans plus être considérés comme des malades permanents, même si, de temps à autre, ils ont, comme tout le monde, des problèmes de santé. Il en est de même de la quasi-totalité des personnes présentant une déficience intellectuelle.

4. Ce n'est pas parce qu'une infime minorité d'enfants multihandicapés ne peuvent être intégrés à l'école qu'il faut mettre en doute l'intégration de la vaste majorité des enfants qui présentent un handicap ou un autre.

5. L'intégration scolaire de l'enfant handicapé ne suppose pas, bien au contraire, qu'on mette en doute l'existence de besoins éducatifs spécifiques.

Lorsqu'on n'envisage l'école que par ses concours, ses filières, ses passerelles, ses promotions et ses diplômes, on ne peut que craindre que l'intégration de l'enfant handicapé soit très difficile, pour lui-même et pour les autres. Lorsque la majorité du corps social estime que le rôle de l'école est de préparer l'émergence du plus fort et du plus brillant, l'handicapé est perçu comme un intrus, et s'en occuper constitue une perte de temps et d'argent. Même s'il est facile de démontrer aux réfractaires de l'intégration que l'ouverture de centres d'accueil, les sections spécialisées des écoles ordinaires, les écoles spéciales, les internats spécialisés, etc. coûtent beaucoup plus cher que l'école ordinaire et ne satisfont pas aux besoins fondamentaux des enfants handicapés, ils répondront que les enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour s'en occuper, que le niveau de la classe baissera, que les élèves "normaux" et les premiers de classe ont, eux aussi, des droits qu'il faut respecter et que, à tout prendre, l'école ne convient pas aux handicapés. Les adversaires de l'intégration envisagent rarement ce qu'il peut y avoir de formateur, pour l'ensemble des écoliers, de collaborer vraiment avec un enfant handicapé. En tout état de cause, ce type d'intolérance révèle un système de valeurs beaucoup plus général. Une étude anthropologique d'envergure reste à faire sur les relations, au sein de groupes sociaux très disparates, entre conception du handicap et valeurs prédominantes.

Mais, en attendant que les mentalités changent, il y a mieux à faire que de demeurer immobile. L'oeuvre d'Itard était contemporaine d'une conception bonapartiste de l'éducation, de l'école, de l'université. Victor Cousin ou Esquirol n'ont pas empêché Séguin d'amener ses "idiots" à l'école. L'opinion de Jean-Jacques Rousseau sur les handicapés n'a pas empêché l'Abbé de l'Épée et l'Abbé Sicard de s'occuper des sourds et de leur enseigner à parler, lire et écrire.

9.8 Des sciences humaines au politique

On sait depuis longtemps que la personne handicapée qui n'a pas réussi à s'intégrer socialement demeure toute sa vie à la remorque des services sociaux et devient un chômeur perpétuel.

"Lorsque que des données sont disponibles, elles indiquent toujours un lien étroit entre l'incapacité et le chômage prolongé. En Grande-Bretagne, en 1963, les hommes inscrits comme invalides en vertu des "Disabled Persons Acts" constituaient 1/25e des adultes masculins ayant un emploi. Tandis que six travailleurs étaient depuis longtemps en chômage pour 1000 en activité, sur 1000 hommes en activité inscrits comme invalides, 43 étaient depuis longtemps en chômage".
(Sinfield, 1967, p. 39)

Cette étude sociologique comparative est assurément vieille de 20 ans, mais, avec la crise économique qui, à partir de 1976, a frappé le monde industriel, on n'a guère de raisons de croire que le sort professionnel des personnes handicapées se soit depuis amélioré d'une manière sensible.

L'intégration scolaire, puis sociale, n'est jamais réalisée une fois pour toutes. C'est un processus dynamique, un état d'esprit, beaucoup plus qu'une condition statique et définitive. Elle ne peut se produire que si les mentalités s'y prêtent et que si l'école cesse de mettre l'accent sur sa fonction normative et sélective. La volonté politique, forcément indispensable à la réussite de l'entreprise, ne peut que suivre, et non précéder, une cohérence et une cohésion sociales visibles, au demeurant, dans l'ensemble des comportements d'une collectivité.

Par exemple, en matière d'évaluation scolaire, il est évident que l'handicapé ne peut que sortir perdant d'un tel processus. Tout comme les épreuves psychométriques que nous évoquions plus haut, les examens traditionnels de rendement scolaire génèrent des renseignements en grande partie inutilisables pour eux et qui, en tout état de cause, n'apportent aucune lumière sur ce qui doit, au premier chef, retenir l'éducateur: le développement de l'enfant. En ce sens, on voit mieux l'inanité des études comparées visant à tester l'hypothèse nulle!

Il reste encore fort à faire pour assurer l'intégration harmonieuse de la personne handicapée à la vie de la société, ne serait-ce qu'au plan du combat qu'il faut chaque jour mener contre les stéréotypes et les préjugés les plus tenaces: "les parents sont hésitants"; "les

enseignants ne sont pas encore prêts" (le seront-ils jamais?), le groupe spécialisé, le centre de rééducation peuvent mieux prendre en compte les besoins très spécifiques de l'enfant handicapé, en classe ordinaire, il sera oublié, sinon rejeté"; "les surdoués, aussi, ont des besoins et des droits"; l'intégration scolaire de l'handicapé, surtout de l'handicapé intellectuel, fera baisser les standards d'excellence"; "ces élèves coûtent trop cher au système scolaire ... pour ce qu'ils rapportent"!

> "L'hétérogénéité des élèves n'est pas un fait proprement scolaire, ce n'est pas non plus un obstacle qu'il s'agirait de réduire à tout prix, c'est une chance à saisir pour mettre en place une socialité nouvelle, respectueuse des différences, mais fournissant à tous les outils conceptuels pour communiquer et construire la société de demain"
> (Meirieu, 1985, p. 34)

En écrivant ces lignes, Meirieu ne songeait pas forcément aux élèves porteurs d'un handicap. Il rendait simplement compte d'un Colloque tenu à la Sorbonne, en septembre 1985, et portant sur la lutte à l'échec scolaire. Ces paroles ne peuvent mieux résumer les avantages de l'intégration.

Les éducateurs pionniers auxquels nous nous sommes attachés dans ce livre, attachés au sens *affectif* du terme, furent tous, en leur temps, des précurseurs un peu à contre-courant de leur époque. Itard, avant la loi asilaire de 1838, prend des dispositions, d'abord pour que Victor soit logé convenablement, à part des autres, dans des locaux de l'Institution des sourds et des muets de la rue Saint Jacques, puis chez monsieur et madame Guérin. L'Abbé de l'Epée, quant à lui, croit aux bienfaits, pour l'enfant sourd, de l'apprentissage d'une communication totale et rêve, pour ses élèves et à une époque où l'analphabétisme parisien présentait des proportions aujourd'hui inconcevables, d'une instruction et même d'une culture complète. Edouard Séguin met en pratique, quarante ans avant Jules Ferry, les principes républicains auxquels il adhérait déjà, auprès des enfants les plus démunis sur le plan intellectuel. Bien avant Freinet, Neill ou Bettelheim, ces pionniers ont pensé les termes et les prémisses d'une éducation qu'on pensait impossible.

Selon les lois du libéralisme capitaliste, le vingtième siècle occidental aura été largement construit en faisant subir à la nature comme à la société de profondes transformations rendues possibles par les prouesses des sciences physiques appliquées. Les ingénieurs, les architectes, les chimistes, etc. auront su convaincre les responsables politiques de mettre en pratique leurs utopies scientistes, en fermant par ailleurs les yeux sur les désastres écologiques qu'ils provoquaient. Par contraste à ce bond technologique prodigieux (énergie atomique, pharmacologie, télématique, etc.), les rapports humains ont continué d'obéir à des lois médiévales, prélogiques et largement irrationnelles. À l'aube du vingt-et-unième siècle, il serait peut-être opportun de se mettre maintenant à l'écoute des sciences humaines. Les personnes handicapées y gagneraient sans doute une dignité à laquelle ils aspirent depuis si longtemps.

Défendre de nos jours, en s'appuyant sur les meilleures données disponibles, l'intégration totale et inconditionnelle de la personne handicapée, c'est simplement réclamer une vie sociale plus humaine et, au nom de ceux que le font encore trop faiblement par eux-mêmes, le droit d'être et de parler.

NOTES

1. Pour une histoire très détaillée du Sensualisme philosophique du XVIIIième siècle, courant qui pesa si fort sur les premières éducations d'enfants "spéciaux", on consultera avec profit: Boring, E.G. (1954). *Sensation and Perception in the History of Experimental Psychology*.

2. Nous adoptons la pagination de l'édition de 1984, publiée dans la collection *Livre de poche*, no 5949.

3. En tout cas, plus on lit sur ce sujet, moins il nous semble qu'il res semblait à François Truffault...

4. Aujourd'hui, on écrit Saint-Afrique.

5. Est-il besoin de préciser que Pinel n'a jamais rencontré la mère de l'enfant de l'Aveyron. L'anamnèse était impossible à constituer, et pour cause!

6. Si l'on doute encore des effets désastreux que l'isolement social peut provoquer sur les fonctions psychiques et le comportement, on lira *La Séquestrée de Poitiers* d'André Gide (Gallimard), ou encore *Le Bourgmestre de Furnes* de Georges Simenon (1939).

7. Elle obtiendra de l'État une rente pour ses bons services.

8. Voir, par exemple, la *Loi sur la protection de la jeunesse* (Gouvernement du Québec, article 4, 1979).

9. Rapport écrit en 1805, mais publié en 1806.

10. *Instituere*: instituer l'ordre dans le chaos de la Cité.

11. Est-on vraiment plus avancé en ce domaine aujourd'hui, même avec des cas beaucoup moins sévères que Victor? Voir à ce sujet les débats actuels concernant l'enfant du Burundi (Lane et Pillard, 1980).

12. Principalement composée de G. Cuvier, anatomiste et paléontologue, l'Abbé Sicard, linguiste et pédagogue, directeur de L'Institut national des sourds-muets, L.-F. Jauffret, naturaliste, et de Philippe Pinel, psychiatre.

13. Des bruits couraient sur la conduite de Séguin que d'aucuns disaient parfois violent avec ses élèves handicapés. Le métier d'enseignant est rempli de périls... Il s'agit d'une simple rumeur qu'à peu près aucun auteur sérieux ne retient.

14. Les Clercs de Saint-Viateur ont eu, notamment au Québec, une influence pédagogique considérable, et ce jusque vers 1965. Signalons seulement qu'ils ont fondé, entre autres, l'Institut des sourds et muets de Montréal, l'Académie Querbes (du nom de leur

fondateur) d'Outremont. Une rue du quartier s'appelle d'ailleurs De l'Épée.

15. D'où le nom *instituteur*.

16. La pagination est celle de Fayard (1984).

17. Deuxième mois du calendrier républicain, commençant à peu près à la mi-août; l'An IX correspond à 1800.

18. L'invention des prothèses auditives est récente. Leur perfectionnement électronique et, surtout, leur adéquation aux besoins auditifs réels du jeune enfant hypoacoustique le sont encore plus. On est loin aujourd'hui de l'"acoustimètre" inventé par Itard.

19. En lieu et place du mot *élève*, l'Abbé de l'Épée employait le mot *candidat* pour désigner ses jeunes pensionnaires.

20. Ce concept sert tantôt à dénoncer la ségrégation, tantôt à la justifier, qu'il s'agisse des personnes handicapées ou de tous ceux qui apparaissent comme étranges ou étrangers.

21. Ces enfants pouvaient facilement parvenir à l'âge de quinze ans (fin de la période de scolarité obligatoire) sans avoir jamais emprunté seuls les transports en commun, sans jamais avoir fait seuls une course, etc. Ils ont appris à lire, mais non pas à vivre avec les autres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABBÉ de L'ÉPÉE, C. (1773). **Lettre à Elie de Beaumont. Enfant trouvé sur le chemin de Péronne**

ABBÉ de l'ÉPÉE, C. (1776). **Institution des Sourds et Muets par la voie des Signes méthodiques**

ABBÉ de l'ÉPÉE, C. (1784). **La véritable manière d'instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience**. Réédition de 1984, Paris: Librairie Arthème Fayard, Corpus des oeuvres de philosophie de langue française.

ARNOUX, J. (1986). Le judo chez les handicapés mentaux. Rapport d'expérience. **Sauvegarde de l'enfance**, 41, 2, pp. 109-124.

AXIA, G. (1986). **La mente ecologica. La conoscenza dell'ambiente nel bambino**. Florence: Giunti Barbèra.

BAGNASCO, V. (1983). L'intégration des jeunes handicapés en Italie. Un exemple à Rome. Capodarco. In **Organisation de coopération et de développement économiques**. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, pp. 102-112.

BARTALANFFY, L. (Von) (1973). **Théorie générale des systèmes**. Paris: Dunod.

BATESON, G. (1984). **Mente e società**. Milan: Adelphi.

BATESON, G. (1984). **Mente e natura**. Milan: Adelphi, édition originale: 1979.

BAUDRILLARD, J. (1967). **L'autre par lui-même. Habilitation**. Galilée, Paris.

BIDEAUD, J., COLIN, D. et LATAILLADE, C. (1980). La représentation d'un schéma topographique. Étude comparée d'enfants handicapés moteurs et valides. **Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence**, 28, 1-2, pp. 3-11.

BINET, A. (1974). **Écrits psychologiques et pédagogiques choisis et présentés par G. Avanzini**. Toulouse: Privat, éditeur.

BINET, A. et SIMON, T. (1978). **Les enfants anormaux**. Toulouse: Privat, pp. 4-5. Édition originale: 1907.

BING, E. (1976). **... et je nageai jusqu'à la page**. Édition des femmes, Paris.

BOMEY, M.-J., ECHAVIDRE, P. et PATTE-MALSON, L. (1986). **Le mongolisme. Au-delà de la légende**. Paris: Publications du CTNERHI, Diffusion des Presses Universitaires de France.

BORING, E.G. (1954). **Sensation and perception in the History of Experimental Psychology**. New-York: Appleton-Century-Crofts.

BOUCHARD, J.M. (1987). La famille: impact de la déficience mentale et participation à l'intervention. In S. IONESCU (Éditeur), **L'intervention en déficience mentale**, vol. 1, Mardaga, Bruxelles.

BRAUNER, A. et BRAUNER, F. (1985). Les enfants déportés pendant la deuxième guerre mondiale et leurs descendants. **Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence**, no 6, pp. 251-259.

BRAUNER, A. et BRAUNER, F. (1986). **L'enfant déréel. Histoire des autismes depuis les contes de fées. Fictions littéraires et réalités cliniques**. Toulouse: Privat.

BRAUNER, A. et MICHELET, A. (1980). **Écrits de Edouard Séguin**. Groupement de Recherches pratiques pour l'enfance, Saint-Mandé.

BRAUNER, A. et MICHELET, A. (1981). Cent ans après Edouard Séguin. **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon** (Lyon).

BRAUNER, F. et BRAUNER, A. (1969). Le "Sauvage" psychotique de l'Aveyron. **La tribune de l'enfance**, numéro 61, mars.

BRAUNER, F. et BRAUNER, A. (1978). **Vivre avec un enfant autistique**. Paris: Presses Universitaires de France.

CABANIS, P.J.G. (1802). **Rapports du physique et du moral de l'homme**. Paris: "Cahiers Pédagogiques", 5, impasse Bon-Secours, 75011 Paris.

CANEVARO, A. (Éditeur). (1983). **Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica**. La Nuova Italia Scientifica, Rome.

CANEVARO, A. (1986). **Handicap e identità**. Bologne: Cappelli.

CANEVARO, A. (1987). **Le rapport entre le handicap et l'école impose un projet éducatif**. Document dactylographié inédit.

CANEVARO, A., COCEVER, E. et NERI, A. (1981). **Scuola elementare e alunni handicappati: ricerca sull'integrazione**. Bologne: Società editrice il Mulino.

CANEVARO, A. et RUBINELLI, A. (1987). **Per l'handicap. Un modello pedagogico complesso**. Cosenza: Pellegrini.

CAPUL, M. (1982). Les enfants placés sous l'Ancien Régime. Présentation d'une thèse. **Histoire de l'éducation** (INRP), 14, pp. 74-78.

CHATEAU, J. (1968). **Du pied au bon sens**. Paris: Librairie philosophique J. Vrin. Chapitre IV. "Qu'est-ce qu'un homme, pour le psychologue?", pp. 49-60.

CLAUSTRE, H. (1982). **L'Isle d'Abeau, Ecole ouverte, Ville nouvelle. Les perspectives de changement dans le contexte éducatif d'une ville nouvelle**. Paris: Centre national de la recherche scientifique.

COLIN, D., CARBONNIER, J.-P. et al. (1983). La personnalité des enfants myopathes. Données théoriques, expérimentales et pratiques. Approche des implications pédagogiques, éducatives et sociales. **Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence**, 28, 1-2, pp. 59-67.

CONDILLAC, E. Abbé de (1754). **Traité des sensations**. Chapitre 7 "D'un homme trouvé dans les forêts de Lithuanie". Réédité par Fayard, 1984, pp. 253-255. Corpus des oeuvres de philosophie en langue française.

COQUET, J. de (1976). Le procès de Liège: un Himalaya de problèmes de conscience. In **La justice poursuivant le crime**. Paris: Presses de la Cité, pp. 181-219.

CUOMO, N. (1981). **Vincere la paura**. Dehoniane, Bologne.

CUOMO, N. (1983). **Handicappati "gravi" a scuola**. Cappelli, Bologne.

CUXAC, C. (1980). **L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de l'Epée. Aperçu linguistique et historique sur la langue des signes française**. Thèse de 3e cycle, Université de Paris-V.

DELACATO, C.H. (1975). **Alla scoperta del bambino autistico**. Armando, Rome; édition originale: 1974.

DELASIAUVE, L. J.-F. (1977). Appréciation des rapports d'Itard sur le sauvage de l'Aveyron. Présenté par J. Postel. **L'information psychiatrique**, 53, 9, pp. 1121-1130. Originellement publié en 1865, dans le **Journal de médecine mentale**, tome V, pp. 197-211.

DELEAU, M. (1985). Déficience auditive précoce et communication. In BIDEAUD, J. et RICHELLE, M., Editeurs. **Psychologie développementale. Problèmes et réalité. Hommage à Pierre Oléron**. Bruxelles: Mardaga, pp. 331-344.

DELRUELLE-VOSSWINKEL, N. (1981). La recherche-action: nouveau paradigme de la sociologie? **Revue de l'institut de sociologie**, Université libre de Bruxelles, 3.

DE MAISTRE, M. (1974). Actualité de Jean Itard. **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, VI, numéro 541.

DENNIS, W. (1941). The Significance of Feral Man. **Psychological Bulletin**, 38, 9, pp. 889-893.

DESCHAMPS, J.-P., MANCIAUX, M., SALBREUX, R., VETTER, J. et ZUCMAN, E. (1981). **L'enfant handicapé et l'école**. Paris: Flammarion.

DIAS, B. et NASI, P. (1985). La représentation du schéma corporel chez les enfants infirmes moteurs cérébraux. **Sauvegarde de l'enfance**, 40, 3, pp. 427-434.

DIDEROT, D. (1749). **Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient**. Suivie de **Additions à la lettre sur les aveugles**. Paris: Éditions Garnier Frères, 1961, pp. 73-184. Édition originale publiée à Londres.

DIDEROT, D. (1751). **Lettre sur les sourds et muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent**. Paris: Le livre de poche, 1965, no 5949.

DIDEROT, D. (1968). Paradoxe sur le comédien. In **Oeuvres esthétiques**. Paris: Garnier.

DOLTO, F. (1987). **Tout est langage**. Paris: Vertiges du Nord/Carrera.

DOMAN, G. (1975). **Che cosa fare coi vostro bambino cerebroleso**. Armando, Rome; édition originale: 1974.

DUBORGEL, B. (1981). In AVANZINI, G. **Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours**. Toulouse: Privat, chapitre 2.

ELLIS, N. Éditeur. (1979). **Handbook of Mental Deficiency. Psychological Theory and Research**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

ESQUIROL, J. S. (1818). **Idiotisme**. In **Dictionnaire des sciences médicales**, volume 23, Paris.

FESTINGER, L. (1973). **Teoria della dissonanza cognitiva**. Milan: F. Angeli.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M. et MILLER, R. (1980). **Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore: University Park Press.

FLIELLER, A., SAINTIGNY, N. et SCHAEFFER, R. (1986). Du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944-1984). **L'orientation scolaire et professionnelle**, 15, 1, pp. 61-83.

FORMIGGINI SANTAMARIA, E. (1910). **La psicologia del fanciullo normale e anormale con speciale riguardo alla educazione**. Formiggini, Modena.

GAUDREAU, J. (1962). Les grands pédagogues et les problèmes scolaires de 1962. I. Jean-Marc Gaspard Itard et l'enseignement aux "idiots". **L'école canadienne**, XXXVII, 1, pp. 37-39.

GAUDREAU, J. (1966). Variations in the Educability of Mental Deficients. **Journal of School Psychology**, IV, 2, pp. 36-39.

GAUDREAU, J. (1980a). L'"affaire" Cyril Burt et ses implications pour la recherche en sciences de l'éducation. **Revue des sciences de l'éducation** (Montréal), 6, 2, pp. 313-324.

GAUDREAU, J. (1980b). **De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sécrities**. Montréal : Éditions Québec/Amérique, 256 pages.

GAUDREAU, J. (1985). L'ambigua nozione di bambino. **Bambino incompiuto. Per una nuova cultura dell' infanzia e dell' adolescenza** (Milan), 2, 1, pp. 19-36.

GAUDREAU, J. (1987). **Les théories cognitives et leurs modèles nous font-ils découvrir quelque chose?** Essai inédit.

GAUDREAU, J. (1987). **L'explication en psychologie cognitive**. Essai (Soumis pour publication).

GAUDREAU, J. (1988). Et si Kaspar Hauser revenait... Considérations sur la notion d'éducabilité. **Sauvegarde de l'enfance**, 43, 2 (mars-avril).

GESELL, A. (1941). **Wolf Child and Human Child : The Life Story of Kamala, the Wolf Girl**. Londres : Methuen.

GILABERT, H. (1981). Édouard Séguin : l'homme, le médecin, le pédagogue. Jeux et matériels éducatifs. **L'école maternelle française**, 9, juin 1981, pp. 25-28.

GINESTE, T. (1978). La crèche ou le tombeau : l'enfant connu sous le nom de sauvage de l'Aveyron. **Perspectives psychiatriques**, 16, 1, pp. 43-55.

GINESTE, T. (1981). **Victor de l'Aveyron : Dernier enfant sauvage, premier enfant fou**. Paris : Le Sycomore.

GINESTE, T. et POSTEL, J. (1980). J. M. G. Itard et l'enfant connu sous le nom de "sauvage de l'Aveyron". **Psychiatrie de l'enfant**, XXIII, 1, pp. 251-307.

GIRARD, R. (1980). **La violenza e il sacro**. Milan : Adelphi.

GIRARD, R. (1983). **Delle cose nascoste fin dal la fondazione del mondo**. Milan : Adelphi.

GLADIC, V.A. (1985). Introduction à la rééducation verbo-tonale. **Les cahiers de l'enfance inadaptée**, 33, no 276, pp. 6-12.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1976). **L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec**. Comité C.O.P.E.X.

GRIMM, J. et W. (1970). **Fiabe**. Présentation d'Italo Calvino. Turin: Einaudi.

HASLAM, J. (1809). **Observations on Madness and Melancholy**. Londres: L. Callow, 2ème édition augmentée.

HATWELL, Y. (1966). **Privation sensorielle et intelligence**. Paris: Presses Universitaires de France.

HUGO, V. (1985). **L'art et la science**. Arles: Hubert Nyssen.

IONESCU, S. Éditeur. (1987). **L'intervention en déficience mentale. I. Problèmes généraux. Méthodes médicales et psychologiques**. Bruxelles: Mardaga.

ITARD, J.-M. G. (1894). **Rapports et mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron**, suivi de **L'idiotie et la surdi-mutité**, puis **Appréciation de ces rapports** par DELASIAUVE. Préface de BOURNEVILLE. Éloge d'Itard. Paris: Félix Alcan, Progrès médical.

KEENEY, B. P. (1982). **L'estetica del cambiamento**. Rome: Astrolabio.

LA MALFA, L. (1984). Vingt ans d'école moyenne en Italie. **Cahiers pédagogiques**, no 222, mars, pp. 19-26.

LANE, H. (1976). **The Wild Boy of Aveyron**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

LANE, H. (1979). **L'enfant sauvage de l'Aveyron**. Paris: Payot.

LANE, H. et PILLARD, R. (1980). **L'enfant sauvage du Burundi**. Préface de B. F. SKINNER. Paris: Inter Éditions.

LANGEVIN, J. (1986). Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels. **Apprentissage et socialisation**, 9, 3, pp. 155-166.

LAPIERRE, A. et AUCOUTURIER, B. (1978). **I contrasti. Associazione di contrasti, strutture e ritmi. Le sfumature**. 3 volumes. Sperling et Kupfer, Milan; édition originale: 1973.

LAURENDEAU, M. et PINARD, A. (1968). **Les premières notions spatiales chez l'enfant. Examen des hypothèses de Jean Piaget**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

LEON, A. (1971). De la Révolution française aux débuts de la IIIième République. In DEBESSE, M. et MIALARET, G. Éditeurs. **Traité des sciences pédagogiques. Volume 2, Histoire de la pédagogie**. Paris: Presses Universitaires de France.

LOYE, P. de (1983). Séguin est-il un précurseur de la psychomotricité? **Les cahiers de l'enfance inadaptée**, 32, no 261, février, pp. 10-11.

LURCAT, L. (1980). Les besoins et les droits des enfants, notamment de ceux qui ont des besoins prioritaires. **Éducation et développement**, 140, avril-mai, pp. 3-13.

LURIA, A. R. (1956). **Problems of the Higher Nerveous Activity in Normal and Abnormal Children**. Volume 1. Moscou: Academy of Pedagogical Sciences Press.

MALSON, L. (1964). **Les enfants sauvages. Mythe et réalité**. Paris: Union générale des éditeurs, Collection 10/18.

MANNONI, O. (1965). Itard et son sauvage. **Les temps modernes**, no 233, pp. 647-663.

MARTINEZ, M. (1982a). L'actualité d'Edouard Séguin. Un mort à tirer de l'oubli. **Les cahiers de l'enfance inadaptée**, 32, no 254, p. 29.

MARTINEZ, M. (1982b). Les aphorismes de Séguin. **Les cahiers de l'enfance inadaptée**, 32, no 255, pp. 11-14.

Mc LUHAN, M. (1968). **Gli strumenti del communicare**. Milan: Il Saggiatore.

MEIRIEU, P. (1984). **Apprendre en groupe?** Volumes 1 et 2. Chronique Sociale, Lyon.

MEIRIEU, P. (1985). Lutter contre l'échec scolaire... pas si simple! **Cahiers pédagogiques**, no 238, novembre, p. 34.

MEIRIEU, P. (1986). Envers et contre tout. **Cahiers pédagogiques** (Paris), février, no 241, pp. 35-36.

MEIRIEU, P. (1987). **Apprendre... oui, mais comment?** Paris: ESF.

MICHELET, A. (1969). Sur le Sauvage de l'Aveyron. **La tribune de l'enfance**, no 68, décembre.

MICHELET, A. (1972). **Les outils de l'enfance. Vol. I. La pédagogie de l'action**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 13-28.

MICHELET, A. (1972). **Les outils de l'enfance. Vol. I. La pédagogie de l'action**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 29-65.

MONTAGU, A. (1975). **Il tatto**. Milan: Garzanti.

MONTESSORI, M. (1958). **Pédagogie scientifique**. Bruges: Desclée. Édition originale, 1926, pp. 24-29.

MONTESSORI, M. (1958). **Pédagogie scientifique**. Paris: Desclée de Brouver. Édition originale, 1926.

MONTREUIL, N. (1981). L'apprentissage médiatisé et l'enrichissement instrumental de Feuerstein. **Handicaps-info** (Mons), 1, 4, pp. 10-14.

MORAVIA, S. (1970). **La scienza dell' uomo nel settecento**. Bari: Laterza.

MORAVIA, S. (1972). **Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron**. Bari: Laterza.

O.C.D.E. (1979). **L'intégration des enfants et des adolescents handicapés en Italie**. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

OLERON, P. (1973-1974). Intervention d'étiquettes verbales dans l'assimilation et la discrimination chez les enfants sourds et entendants. **Bulletin de psychologie**, 27, pp. 232-237.

OLERON, P. (1981). Aspects récents de l'étude psychologique des enfants sourds. In **Les enfants handicapés**. Paris: Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui, pp. 93-152.

PAOUR, J.-L. (1969). Apprentissage de notions de conservation et induction de la pensée opératoire concrète chez les débiles mentaux. In ZAZZO, R. Éditeur. **Les débilités mentales**. Paris: Armand Colin.

PAOUR, J.-L. (1981). Apprentissage des structures logiques et développement du langage chez les arriérés mentaux. In RONDAL, J. A., LAMBERT, J. L. et CHIPMAN, H. H. Éditeurs. **Psycholinguistique et handicap mental. Recherches récentes et perspectives**. Bruxelles: Mardaga, pp. 24-53.

PAOUR, J.-L. (1985). De l'induction des structures logiques à la modification du fonctionnement cognitif chez les retardés intellectuels. **Psychologie. Revue suisse de psychologie pure et appliquée**, 44, 3, pp. 135-147.

PAOUR, J.-L. (1987). **Retard mental et aides cognitives**. Université de Provence à Aix-en-Provence, document dactylographié inédit.

PAOUR, J.-L., CABRERA, F. et ROMAN, M. (1985). Éducabilité de l'intelligence dans un environnement micro-informatique à programmer. Intentions et conditions d'une recherche. **Enfance**, 2-3, pp. 147-158.

PAOUR, J.-L., GALAS, D., MALACRIA-ROCCO, J. et SOAVI, G. (1985). L'apprentissage opératoire chez les retardés mentaux. **Archives de psychologie**, 53, pp. 477-484.

PELICIER, Y. et THUILLIER, G. (1980). **Edouard Séguin (1812-1880), l'instituteur des "idiots"**. Paris: Economica. Collection "Sciences humaines".

PELICIER, Y. et THUILLIER, G. (1980). Le fondateur de l'éducation des idiots: Edouard Séguin (1812-1880). **Paedagogica Historica** (Gand), 20, 1, pp. 129-152.

PISON du GALLANT, A. F. (1789). Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. In: LECOUVEY-BRAILLE, M. (1982). **Alexis-François Pison du Gallant, 1747-1828**. (Vienne, Isère): Imprimerie Dauphinoise, Archives de la Rebatière, pp. 51-65.

PLENEL, E. (1985). **La République inachevée. L'État et l'Ecole en France**. Paris: Payot.

POCHET, C. et OURY, F. (1986). **"L'année dernière j'étais mort..." signé Miloud. Pédagogie et psychothérapie institutionnelles**. Matrice, Vigneux. (C'est la dernière oeuvre, à ce jour, de Fernand Oury; elle contient des références utiles tant pour les autres oeuvres que pour le groupe.)

POURTOIS, J.-P. (1981). Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation. **Revue de l'Institut de sociologie**, Université libre de Bruxelles, 3.

ROUSSEAU, J.-J. (1755). **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**. Paris: Gallimard, édition de 1965, note III.

ROUSSEAU, J.-J. (1762). **Emile ou de l'éducation**. Paris: Editions Garniers Frères, 1964, Livre premier, pp. 5-85.

SARTRE, J.-P. (1970). **L'existentialisme est un humanisme**. Paris: Nagel.

SCHMID, R. (1980). Wolfskinder. **Psychologie Heute**, janvier.

SEVERI, V. (1988). **Riflessioni per una ecologia educativa**. Commune de Misano Adriatico, Italie. Document de travail inédit.

SINFIELD, A. (1987). **Les travailleurs depuis longtemps en chômage**. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, pp. 39-41.

SINGH, J. A. L. et ZINGG, R. M. (1960). **L'homme en friche. De l'enfant-loup à Kaspar Hauser**. Bruxelles: Éditions Complexe (avec préface d'A. Gesell).

STAROBINSKI, J. (1987). Rousseau dans toute sa grandeur. **Le Monde**, 23 janvier 1987, p. 13 et p. 17.

TALBOT, E. M. (1964). **Edouard Séguin**. New-York: Teacher's College, Columbia University.

TARDOS, A. (1986). La mano dell'educatrice. In: DA LOUY. **Materiali e strumenti di lavoro**. Bologne: Instituto Regionale Emiliano-Romagnolo per l'Apprendimento, Sezione Infanzia.

TINLAND, F. (1970). **Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de dix ans, publiée par Madame H...t. Paris: MDCCLV. Texte attribué à Ch. M. de la Condamine**. Paris: Éditions Ducros.

TODOROV, T. (1982). **La conquista dell' America. Il problema dell' "Altro"**. Turin: Einaudi.

TRENARD, L. (1986). Une orientation féconde: l'histoire de l'éducation. **L'information historique**, (Paris: Masson), 48, 4, pp. 163-166.

TRIOMPHE, A. et TOMKIEWICZ, S. (1986). **Les handicapés de la prime enfance**. Paris: Presses Universitaires de France.

VIAL, M. (1982). Recension de: T. GINESTE (1981), "Victor de l'Aveyron, dernier enfant sauvage, premier enfant fou". **Histoire de l'éducation** (INRP), avril, 14, pp. 116-118.

VILLARS, G. (1985). Une illusion d'évidence... **Cahiers de l'enfance inadaptée**, 35, no 279, pp. 18-22.

WALLON, H. (1970). **De l'acte à la pensée**. Paris: Flammarion.

WITKIN, A. et al. (1978). Les styles cognitifs "dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leurs implications éducatives. **Orientation scolaire et professionnelle**, 7, 4, pp. 299-349.

ZAFIROPOULOS, M., DENIAUD, J.-M. et SALBREUX, R. (1979). Trajet et destin des adolescents et adultes déficients mentaux profonds. **Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence**, 27, 1-2, pp. 91-110.

ZANELLI, P. (1986). **Uno "sfondo" per integrare**. Bologne: Cappelli.

ZAZZO, R. (1965). La notion d'hétérochronie dans le diagnostic de la débilité mentale. **Revue de neuropsychiatrie infantile**, 4-5, pp. 241-246.

ZIGLER, E. (1972). Rigidity in the Retarded: a Reexamination. In: TRAPP, E. et HIMELSTEIN, P. Éditeurs. **Readings in the Exceptional Child. Research and Theory**. New-York: Appleton-Century-Croft.

ZINGG, R. M. (1941). Reply to Professor Dennis: "The Significance of Feral Man". **American Journal of Psychology**, 54, pp. 432-435.

Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de dix ans, publiée par Madame H. ... Paris MDCCLV. Texte attribué à C. H. de la Condamine, suivi de documents annexes et présenté par F. TINLAND. Paris Ducros, 1970.

_____ (1811). *Bulletin des lois de l'Empire français*. Quatrième série. Tome quatorzième, imprimé à Paris, en juillet 1811. Par l'imprimerie impériale. p. 82 sq. Décret no. 6478 concernant les enfants trouvés ou abandonnés et les orphelins. Ce recueil contient les lois rendues pendant le premier semestre de l'année 1811 (nos 342 à 378).

_____ (1867). *Discussion du Conseil d'État et du Tribunat sur le Code civil avant la rédaction définitive de chacune des lois qui le composent*. Paris. Firmin Didot Frères, Fils et Cie. Livre I. "Du mariage". Titre V. pp. 115-116.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé - 14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

3,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé - 10,00$

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé - 7,50$

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé - 2,50$

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école. IODRE (instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

12,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.
Épuisé - 7,50$

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.
Épuisé - 4,00$

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.
Épuisé - 5,75$

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.
7,50$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.
9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.
8,25$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.
3,50$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.
5,00$

d'**ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques**. 86 pages.

Épuisé - 4,00$

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé - 13,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

11,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé - 11,50$

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé - 12,00$

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche no 2. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé - 6,00$

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

3,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche no 1. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé - 3,50$

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

Épuisé - 5,50$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé - 5,50$

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

5,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

5,50$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche. Problématique et description des variables.** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

12,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026. Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 203 pages.

9,00$

LEMOYNE, Gisèle et TREPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 131 pages.

6,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 206 pages.

10,50$

MORIN, André (1988). La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 350 pages.

Épuisé - 15,75$

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 146 pages.

7,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 90 pages.

Épuisé - 4,00$

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 195 pages.

Épuisé - 9,00$

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec : Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 223 pages.

12,15$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1991). **Le jeune immigrant dans le système scolaire**. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 210 pages.

Epuisé - 9,50$

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). **Une enquête auprès des travailleuses en garderies**. Rapport de recherche no 009. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 170 pages.

Epuisé - 7,75$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). **Evaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti**. Rapport de recherche no 029. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 180 pages.

10,50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). **Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application**. Rapport de recherche no 004. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 245 pages.

Epuisé - 11,00$

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Luc BRUNET. - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA. - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE. - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1940-1960). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN. - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU. - Contexte, texte ou mémoire : de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé - 5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE. - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. - Le pédagogue universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé - 5,00$

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 134 pages

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte : Colette DUFRESNE TASSE. - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP : Luce GOERLACH et Serge RACINE. - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur : Jean-Marie VAN DER MAREN.

5.00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique : Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 121 pages

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation : Jean-Marie VAN DER MAREN. - A partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques : Normand BAILLARGEON. - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique : Yves POISSON. - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation : Bernadette SEA. - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation : André BRASSARD. - L'observation et le système du sujet : Marie-Bibiane d'ANJOU. - Instruments de recherche et changement paradigmatique en éducation : LAROCHELLE. - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation : Gaston PINEAU. - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago : Anne LAPERRIERE. - La recherche-action : Arthur GELINAS. - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société : La perspective constructiviste : André PETITAT. - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle phénoménologique" : Thérèse LAFERRIERE.

6.00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique : Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 157 pages

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3 : André BRASSARD. - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème : Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE TASSE. - Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre : Jean-Marie VAN DER MAREN. - La réforme scolaire au Québec : un compromis : Henry MILNER.

6.00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

...ur une pédagogie de l'expression - Gisèle BARRET : Vers une ...mpréhension de l'expression créative en activités dramatiques - Diane ST-JACQUES : Revue critique de la recherche en éducation artistique - Nancy LAMBERT : Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois - André LEFEBVRE : Pour une définition de l'expression dramatique - Gisèle BARRET : Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique - Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE : La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Gisèle BARRET.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte - Colette DUFRESNE-TASSE, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Luci ANE, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte - Jean-Claude HÉTU : La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune - Claude LESSARD : L'évaluation de l'apprentissage : Éléments de politique - Serge RACINE.

12,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée - André BRASSARD : L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin - Antoine BABY : L'école un système frontière - Régent FORTIN : L'école un tout ou un fourre-tout - Ali HARAMEIN : L'école secondaire et ses images - Claude LESSARD : Le dilemme de l'école face à ses multiples missions - Monique MUS-PLOURDE.

8,20$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise - Avigdor FARINE et Christophe HOPPER : Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif - Jean GAUDREAU : Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base - Claude LESSARD : Logo, la langue et la pensée - Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

6,80$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique : Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle : Thérèse HAMEL : La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960 : M'Hammed MELLOUKI : Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal : Monique LEBRUN : Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal : Marcienne LEVESQUE : La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval : Yves POISSON : La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire : Renaud GAGNON et Marie-Marthe HEBERT : Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue : Gisèle MAHEUX et collaborateurs : Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski : Yolande TREMBLAY : Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal) : Marcel BOISVERT : Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants : Marcelle HARDY : L'efficacité des modèles en formation des maîtres : Marcienne LEVESQUE et Thérèse DES LIERRES : Evaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres : Marcienne LEVESQUE et Thérèse DES LIERRES : Evaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire : Colette GERVAIS : A l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs : Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE :

Réimpression : 17,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique : Orthopédagogies : Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites : Jacques LANGEVIN : Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse : Jacques THIFFAULT : Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation : Jean GAUDREAU : Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture : Nicole VAN GRUNDERBEECK : La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques : Gisèle LEMOYNE : Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie : Mia TOKER : Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves inadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire : Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL : Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits : Louise BOURDAGES :

9,50$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 359 pages.

16,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 166 pages.

8,50$

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 84 pages.

4,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 227 pages.

12,50$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. (Société canadienne pour l'étude de l'éducation). 135 pages.

6,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 68 pages.

Épuisé - 3,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 132 pages.

6,00$

PRIX JEANNE-GREGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). **Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : Le problème de la didactique des mathématiques**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.
19,00$

DUPONT, Chantal (1984). **Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.
15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). **L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.
17,00$

LAHAYE, Louise (1988). **La scolarisation au Bénin : étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.
21,00$

MERROUNI, Mekki (1981). **Le Collège musulman de Fès**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.
17,00$

TEJI, Justin (1986). **Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.
17,00$

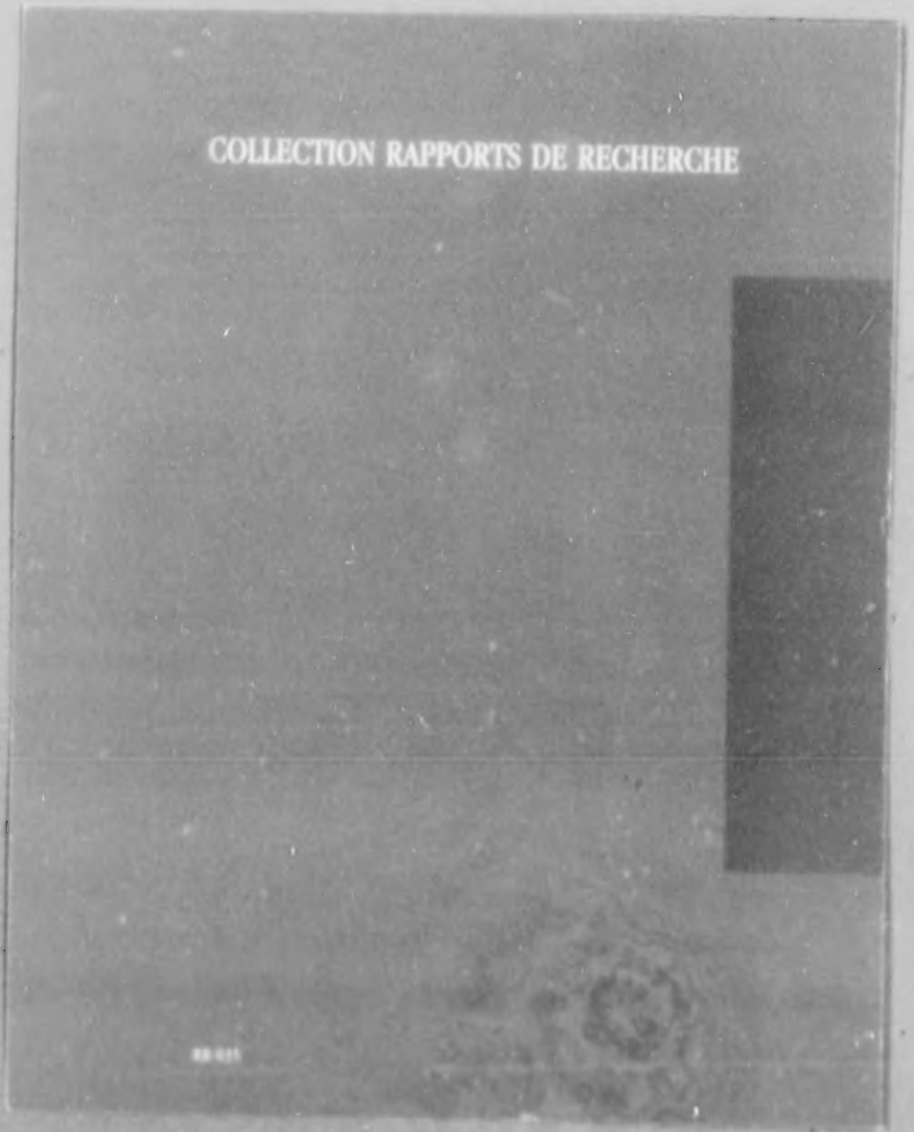
WATTERS, Jean (1985). **Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence**. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.
Épuisé - 9,00$

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CREPEAU, Gustave (1990). **La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique**. Collection spéciale Mi[illegible]ications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de [illegible] 194 pages.

11,00$


COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE